ROK IV. 1 PAŹDZIERNIKA 1932 R. Nr. 3—4

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

REDAGUJE KOMITET REDAKCYJNY

WARSZAWA
REDAKCJA I ADMINISTRACJA: SENATORSKA 19.
WYDAWCA: STOWARZYSZENIE CHRZEŚCIJAŃSKO-NARODOWEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
KONTO P. K. O. 21.442

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: W. ROGALCZYK.

LISTA STAŁYCH WSPÓŁPRACOWNIKÓW

Prof. Dr. Stefan Baley
Prof. Dr. Ludwik Jaxa-Bykowski
Ks. Dr. Piotr Chojnacki
Prof. Dr. Ludwika Dobrzyńska-Rybicka
Ks. Dr. Mieczysław Dybowski
Leon Dymek
Dr. Stefan Frycz
Dr. Zofja Korczyńska
Dr. Jan Kuchta
Prof. Dr. Józef Lewicki
Józef Lubczyński
Ks. Dr. Karol Mazurkiewicz
Dr. Tadeusz Mikułowski
Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński
Zofja Narutowicz-Krassowska
Dr. Irena Pannenkowa
Prof. Dr. Eugenjusz Piasecki
Dr. Antoni Ryniewicz
Prof. Dr. Witold Rubczyński
Stanisław Sedlaczek
Ignacy Stein
Franciszek Śniehota
Dr. Bogdan Suchodolski
Dr. Tadeusz Strumiłło
Prof. Dr. Stefan Szuman
Dr. Marjan Wachowski
Prof. Dr. Wiktor Wąsik
Dr. Zygmunt Ziembiński

ROK IV. 1 PAŹDZIERNIKA 1932 R Nr. 3—4

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

WIKTOR WĄSIK

ZNACZENIE FROEBLA W HISTORJI PEDAGOGIKI I CZASACH OBECNYCH

„Żyjmy dla naszych dziatek!"

I.

Żaden bodaj z pedagogów o sławie światowej nie zyskał tak wielkiego rozgłosu, takiej popularności w najszerszych, przeważnie zresztą niekompetentnych zupełnie warstwach społecznych, jak Froebel, którego właśnie sto pięćdziesiąta rocznica urodzin przypada w roku bieżącym (1782 — 1852).

Wszak w tej samej mniej więcej okolicy czasu rozwija rewolucyjną działalność wychowawczą „prorok szkoły nowożytnej" Pestalozzi i kładzie podwaliny pod pedagogikę naukową filozof Herbart, którego pomysły szczególnie dydaktyczne stworzyły na długie lata podstawę do umiejętnego opracowania metod nauczania.

Otóż sławę tę zawdzięcza Froebel nie tyle istotnej oryginalności swych myśli o wychowaniu, bo pod tym względem oparł się on zasadniczo na zrębie systemu, którego genjalny szkic pojawił się w fantastycznym romansie pedagogicznym R o u s s a p. t. „Emil"; nawet recepcję tej utopijnej teorji,

pierwsze jej praktyczne i życiowe zastosowanie zawdzięczamy również nie Froeblowi. Wiadomo przecież, że już P e s t a-l o z z i, pomijając filantropinistów z Basedowem na czele, przerobił ideologję genewskiego filozofa na wartości realne, że właśnie on pierwszy sprowadził abstrakcje na teren szkoły. Wszak również jest rzeczą dobrze znaną, że Froebel nadto zawdzięcza dużo osobliwie Pestalozziemu tak w zakresie ostatecznego opracowania własnej metody, jak nawet i wpływom jego osobistym w przedmiocie praktyki pedagogicznej, nietylko teorji; nawet pierwsza szkoła we Frankfurcie nad Menem, gdzie stawiał pierwsze kroki na polu wychowania, była właśnie prowadzona przez Grunera w duchu pestalozzizmu, gdzie po raz pierwszy poczuł w sobie powołanie nauczycielskie; zresztą od początku interesował się szwajcarskim pedagogiem i pragnął z nim zapoznać się osobiście; później przeniósł się na dłuższy czas (na dwa lata) do Yverdon, bywał na jego wykładach, z nim odbywał konferencje; bardzo przejął się jego pomysłami i zapragnął stać się apostołem tej nauki w Niemczech; zapoznał się więc dokładnie z jego technologją nauczania i wychowania; przez dłuższy czas potem pracował jako wyznawca jego systemu w Berlinie u Plamanna, entuzjastycznego ucznia i zwolennika zdecydowanego Pestalozziego; nawet jeszcze w Keilhau właściwie jest epigonem „proroka szkoły nowożytnej" i stosuje w pedagogice jego metodę jako roboczą. Nie dość na tem — i istota jego poglądów filozoficznych i teoretyczno-pedagogicznych utworzyła się pod znacznym wpływem filozofa K r a u-s e g o, żywo interesującego się problemami wychowawczemi, z którym później zapoznał się; ten właśnie myśliciel nadał zdecydowany kierunek jego późniejszym myślom o wychowaniu. Filozof Krause nadto zwrócił jego uwagę na K o m e ń s k i e-g o, który, jak wiadomo, kładł wielki nacisk w wychowaniu na okres przedszkolny *(schola materna)* i zapewne dzięki temu słowiańskiemu pedagogowi zainteresował się Froebel tym szczególnie okresem wychowawczym, co w rezultacie doprowadziło go do koncepcji ogródków dziecięcych. Otóż te główne elementy stanowią historyzm i erudycję ideologji pedagogicznej Froebla; wszystko to samodzielnie przemyślał i przetopił w jednolity system pedagogiczny o wybitnie filozoficznem podłożu.

zresztą nie pozbawionem pewnej chaotyczności w powiązaniu różnorakich pomysłów.

Popularność, o której była mowa wyżej, zawdzięcza Froebel osobliwie jednemu wynalazkowi, który w praktyce dopiero następnych pokoleń bardzo upowszechnił się, t. zw. mianowicie „ogródkom dziecięcym" (Kindergarten). Ale nawet i w tym względzie, jeżeli chodzi nie tyle o samą koncepcję flozoficzno-pedagogiczną, na której wspierają się ogródki, ile o pewne pomysły dydaktyczne, które stanowią ich aparat, to tkwią one we wszelkich postaciach nauczania t. zw. przygodnego lub zabawiającego, począwszy więc od Montaigne'a przynajmniej; systematyczny zaś układ tego typu nauczania widzimy już u Fenelona i Fleurego; nawet w Niemczech myśli styczne, niekiedy bardzo podobne można odnaleźć u Basedowa i w całym późniejszym ruchu filantropinistycznym, choć zasadniczo ruch ten nie dotyczył właściwie wychowania przedszkolnego; zresztą i u nas, w Polsce mamy pewne zjawiska, pokrewne z metodą Froebla, które antycypują poglądy niemieckiego filozofa (szczególnie np. Krajewski), o czem będzie mowa w części drugiej obecnego artykułu. Ale ci wszyscy tylko przeczuwali, na czem polega zagadnienie, jeno mówili o organizacji wychowania przedszkolnego, gdy tymczasem Froebel opracował umiejętnie cały ten okres pedagogiczny, ujął to wszystko w system, wyraźnie wskazał cele i obmyślił aparat środków.

Ponieważ w ustanowieniu i organizacji instytucji tej, t. j. ogródków dziecięcych znalazły wyraz względy nietylko pedagogiczne, ale może w większym jeszcze stopniu dążności socjalne i ponieważ w podwójnem tem oto ich znaczeniu bardzo prędko ludzkość zorjentowała się, zyskały one jako urządzenia bardzo pożyteczne szerokie uznanie, zastosowanie i rozpowszechnienie w całym świecie kulturalnym. Ogródki atoli dziecięce były w rzeczywistości tylko fragmentem, oczywista dość ważkim, ale nie wyczerpywały treści pamysłów pedagogicznych Froebla.

O ile ze strony ideologji pedagogicznej nauka jego o wychowaniu człowieka wiąże się genetycznie i historycznie z Roussem, z tradycją więc sentymentalną poprzez Pestalozziego i jego filtr filantropijny osobliwie w usiłowaniu zrealizowania

pewnych pomysłów na gruncie szkoły, o tyle co do samej filozoficznej postawy systematycznej reprezentuje Froebel wybitnie typ pedagoga - romantyka i to jest jego oryginalność w historji pedagogiki zachodnio - europejskiej. Pod tym względem Froebel nietylko jako pedagog, ale wogóle nawet jako myśliciel należy do kierunku filozoficznego, który opanował umysłowość niemiecką w okresie pokantowskim, czyli do reprezentantów wybujałego idealizmu. W poglądach bowiem jego odnajdujemy to samo zasadnicze stanowisko, co i u Schellinga i Hegla, a szczególnie wiele punktów stycznych posiada z Fichtem i Krausem. Froebel w pedagogice, jak ci w metafizyce, mozoli się nad wyszukaniem zasady bezwzględnej, na której mógłby oprzeć swój filozoficzno - pedagogiczny pogląd na świat: jego wszak umysł zaprzątają w istocie i przedewszystkiem *fundamenta poedagogicae*. Przecież dla niego prawo, które kieruje rozwojem każdego indywiduum, jest szczególnym przypadkiem prawa, co kieruje całością wszechświata: „We wszystkich rzeczach — jak mówi w „Wychowaniu człowieka" — żyje i panuje wieczne prawo". „To prawo — twierdzi dalej — które wszystko przenika, z konieczności opiera się na wszystko przenikającej, czynnej, żywej, świadomej siebie, a zatem wiecznej jedności..., Tą jednością jest Bóg. Wszystkie rzeczy pojawiły się z Jedności Bożej, z Boga; ich źródło pochodzenia tkwi w Boskiej Jedności, w Bogu. Bóg jest jedynem źródłem wszystkiego. We wszystkiem żyje i panuje Jedność Boska, Bóg. Wszystko żyje i otrzymuje byt w Boskiej Jedności i przez nią w Bogu i przez Boga..." i t. d. Wszak ten ogólny obraz świata o charakterze wybitnie panteistycznym stanowi tło zasadnicze, na którem wyrastają podstawowe poglądy Froebla na wychowanie i konsekwentnie — konkretne wskazania praktyczne. Otóż rozwinąć ten związek wewnętrzny, który istnieje pomiędzy absolutem - Bogiem a jednostką, dopomóc, aby źródło uniwersalnego ducha zakiełkowało w każdem indywiduum — stanowi cel wychowania. Wszak jest zdania, że zadanie życiowe wszystkiego polega na tem, by rozwinąć swą istotę, t. j. „wyjawić swą boską istotę". Froebel wierzy wprost w istnienie tej jedności, w ten związek pomiędzy Bogiem i człowiekiem, wierzy w to, że natura odkrywa dziec-

ku Boga („dzieci boże"). Stąd pochodzi nacisk, który kładł w nauczaniu na przedmioty przyrodnicze, upatrując w tem jedność, która istnieje w przyrodzie organicznej; ale sądził, że to, co tkwi w naturze nieświadomie, to powinno istnieć w człowieku, w świecie duchowym — świadomie; był zdania, że ta jedność, widziana w naturze, będzie dla dziecka symbolem tej jedności w myśli i w życiu. Z tejże koncepcji wyszła, nawiasem mówiąc, i jego teorja t. zw. darów, o czem niżej; ku tej nadto jedności powinna kierować dzieci i konstytucja szkoły, jako zorganizowanego w całość zbioru indywiduów; jedność ta istnieje również pomiędzy oddzielnemi okresami życia człowieka, począwszy od dzieciństwa, co stanowiło podstawę do odpowiedniej reorganizacji programu szkoły, a przedewszystkiem zmierzało ku ustanowieniu stosunku pomiędzy poszczególnemi przedmiotami. Jeszcze głębiej sięga pojęcie to jedności w rozumieniu duszy i jej rozwoju (jedność zjawisk duchowych). W tym względzie Froebel wiele przejął od Krausego, który podobnie mówi o „wykształceniu człowieka jako skończonej jedności", co było pogłębione przez jego własne studja nad naukami przyrodniczemi i przez filozoficzne rozmyślania.

W związku z tem stoi pojęcie wychowania jako ewolucji, co streszcza się w znanem twierdzeniu, że „wszystko, co następuje, powinno wynikać z tego, co poprzedza", gdzie najwyraźniej przejawia się również pojęcie jedności: jedności procesu wychowania, t. j. procesu, dzięki któremu realizuje się w indywiduum tę jedność życiową, wszystko ogarniającą. Do urzeczywistnienia tego typu wychowania miały właśnie służyć t. zw. dary i zajęcia w szkole, oparte na zasadzie jedności i na procesie rozwoju. Podstawę tego stanowią następujące prawdy: „Co jest zawarte w całości, jest zawarte i w najmniejszej jej części; dlatego więc, co zawiera się w ludzkości, jako w całości, znajduje także wyraz nawet w najmniejszem i najmłodszem z pośród dzieci...". Ażeby osiągnąć tego rodzaju cele wychowawcze, nie należy przedewszystkiem traktować dziecka jako istoty biernej, lecz zasadniczo jako istotę czynną; stąd u Froebla w sposób najbardziej zdecydowany jest wysunięta na pierwszy plan zasada samodzielności, t. j. wszechstronnego rozwijania swych sił, co również wiąże się przecież z zasadą jedności —

jest to całkowite wychowanie własnego indywidualnego „ja". Oczywista osiąga się tem większe rezultaty, im rozwój ten jest umiejętniej kierowany, a nie pozostawiony sam sobie — stąd wynika rola wychowawcy i nauczyciela w stosunku do pedagogiki tradycyjnej.

Koncepcja Froebla ogarniała wszystkie stopnie wychowania, atoli on sam opracował ją co szczegółów, jak nadmieniliśmy, jeno dla stopnia najniższego i to nietylko pod względem teoretycznym, ale i praktycznym.

Najważniejszą rolę w ułatwieniu rozwoju dziecka za pomocą odpowiednich podniet do samodzielnego działania odgrywają w systemie dydaktyczno-wychowawczym Froebla t. zw. „dary". Otóż właśnie w układzie i opracowaniu „podarków" dydaktycznych wyraziła się metoda filozoficzno - pedagogiczna, pełna transcendentalności i symbolizmu. Dar więc I-szy stanowi piłka (raczej zbiór sześciu różnokolorowych piłek); jest ona symbolem wszystko ogarniającej jedności. II-gi dar tworzy kula (jedność), sześcian, jako symbol różności, i walec, jednoczący w sobie cechy dwóch pierwszych elementów tego daru. W ukonstytuowaniu tego daru zastosował Froebel znaną metodę djalektyczną Hegla: teza (kula — ruch), antyteza (sześcian — spoczynek) i synteza (sześcian—połączenie ruchu i spoczynku). Sześcian, podzielony na ośm równych sześcianów, formuje dar III-ci; ma on wyrazić całość (jedność), podzieloną na części, z których każda stanowi całość (jedność). Ten sam symbolizm cechuje i następne dary dla dzieci (IV, V, VI, VII i VIII); są to pudełeczka, zawierające w różny sposób podzielone sześciany, które można w rozmaity sposób kombinować. Poza jednak sensem metafizycznym tych darów ukrywały się i rzetelne wartości dydaktyczno-praktyczne: dziecko poglądowo i samodzielnie w przyjemnej zabawie, w twórczości i działaniu otrzymywało początki różnych nauk. Dzięki zabawianiu się temi darami nauczyło się rozpoznawania barw, kształtów, stosunków przestrzennych, równowagi i t. d.; dochodziło do pojęcia liczby, prostych działań arytmetycznych, co tworzyło przygotowanie do nauki rachunków; poczynało rozumieć, co znaczy całość, a co części i t. d. W związku z operowaniem sześcianami i innemi bryłami dziecko dochodziło do pojęcia linji (przecinające się

płaszczyzny), co uzmysławiała zabawa w układanie patyczków. W dalszym ciągu w łączności z patyczkami (uzmysłowienie linji) pojawia się jako zajęcie dla dzieci nakłuwanie (uzmysłowienie punktu), koszykarstwo i cały szereg innych zajęć-rzemiosł dla wieku przedszkolnego, których cały system rozwinął Froebel, a udoskonalili jego następcy i zwolennicy.

Prócz zabaw wielką rolę w systemie wychowania niemieckiego pedagoga odgrywają śpiewy, piosenki, które on sam układał, a których zadaniem prócz rozrywki było utrwalenie wyobrażeń, kształcenie mowy i słuchu. Nadto środkami do osiągnięcia celu wychowawczego były różne zajęcia dzieci (rysowanie, wycinanie, wyplatanie i inn.), jako też pielęgnowanie roślin i zwierząt, również nie pozbawione pewnych rysów symbolizmu. W ciągu tych zajęć ćwiczyło dziecko swój wzrok, słuch i rękę. Podobne pomysły o nauczaniu przedszkolnem spotykamy przedewszystkiem u Komeńskiego, ale u niego program był dość prymitywny, gdy tymczasem u Froebla był skoordynowany w system dydaktyczny, obmyślony co do wszystkich szczegółów i drobiazgów technologicznych. Zresztą wielu pedagogów już przed Komeńskim mówiło, że dziecko kształci się od maleńkości, już to rozumiał bardzo dobrze wielki filozof Platon i wielki pedagog Kwintyljan, ale pierwszy Froebel, jak wyżej zaznaczyliśmy, obmyślił wyjątkowo systematycznie cele i środki tego kształcenia.

Jeżeli odniesiemy pomysły dydaktyczne Froebla w tym zakresie do jego bezpośredniego mistrza, t. j. do Pestalozziego, to prócz innych różnic, wynikających z gruntowniejszego i systematyczniejszego przeprowadzenia zasad u niemieckiego pedagoga, dostrzeżemy przedewszystkiem rozszerzenie celu, który należy osiągnąć w początkowem nauczaniu: wszak u pierwszego występują trzy elementy — dźwięk, kształt, liczba — do czego drugi dodał czwarty — barwę.

Przedstawienie różnych szczegółów systemu pedagogicznego Froebla i jego metody wykracza poza ramy naszego artykułu, gdzie chodzi nam o przedstawienie nie praktycznych i skądinąd cennych drobiazgów froeblizmu, ale usiłowaliśmy wyjaśnić jego istotę, jego system wychowawczy, który opierał na pewnej koncepcji filozoficznej, jak to wyżej wykazaliśmy,

mimo to że koncepcja ta nie była ostatecznie skoordynowana w zwarty system.

System pedagogiczny Froebla stosunkowo mało rozpowszechnił się w Niemczech mimo zabiegów jego przyjaciół i najbliższych uczniów (Langethal, Middendorf, Barop i in.). Wszak właśnie w ojczyźnie twórcy nowego nauczania posądzano go to o dążności wywrotowe socjalne, to znów o zdecydowany materjalizm, co nawet wywołało zakaz organizacji ogródków dziecięcych w 1851 r. w Prusiech, utrzymany przez dłuższy czas. Utalentowaną w zakresie propagandy jego zwolenniczką była pani Marenholz - Buelow, która najbardziej przyczyniła się do upowszechnienia się jego metody i ogródków, rozwijając wybitną działalność w szeregu artykułów, a szczególnie odczytów nietylko w Niemczech (np. w Berlinie), ale również i poza ojczyzną, a więc w Anglji (w Londynie), we Francji (w Paryżu), w Belgji (np. w Brukseli), w Szwajcarji i we Włoszech z wynikiem bardzo dodatnim. W Ameryce podobną rolę odegrała Miss E. Peabody z wyjątkowem praktycznem powodzeniem. Nawet w Rosji jego ideje zyskały narazie stosunkowo duże uznanie, o czem świadczy organizacja ogródków dziecięcych w Petersburgu, w Odesie i w innych większych miastach. Wogóle propagandą pomysłów pedagogicznych Froebla zajmowały się z największym entuzjazmem kobiety (np. Henryka Dahlenkampf, Augusta Herz, Julja Traberth i in.), co zresztą wynikało ze struktury jego systematu wychowawczego, w którym tak wielką rolę odgrywa matka, co jest echem pomysłów jego mistrza Pestalozziego. Znamienną jest również rzeczą, że i w ojczyźnie był on popierany i wysoce szanowany przez pedagogów (np. Diesterweg), a zwalczany przez władze oświatowe, przez państwo. Ale te rzeczy należą raczej do froeblizmu i jego historji, a nie do treści i wartości jego teorji wychowania pod kątem widzenia systematycznym — zamierzamy tu wszak ocenić jego koncepcję pedagogiczną, wskazać jej genezę, a tylko dodatkowo zaznaczyć jej rolę historyczną.

Otóż koncepcja wychowania Froebla, jak to wynika z naszych rozważań, w ogólnej swej strukturze ma charakter wyraźnie romantyczny. Przedewszystkiem wyraża się to w jego

zamiłowaniu do filozofowania transcendentalnego z tak charakterystycznym odcieniem panteistycznym dla idealizmu pokantowskiego; następnie na taki jej charakter wskazuje skłonność do symbolizmu, t. j. skłonność do wyszukiwania jakiegoś tajemniczego znaczenia i związku pomiędzy najprostszemi zjawiskami, np. symboliczne znaczenie kuli (znaczenie kształtu i istoty piłki), podobnie sześcianu i walca; przekonanie, że w krystalicznej formie tkwią odwieczne prawa ducha ludzkiego i t. p. W wielu partjach swych pism jest on niedostępny, trudny do zrozumienia, przyczem nie można dać jednej i ustalonej interpretacji tekstu, ale istnieją różne możliwości objaśnienia; prócz tego często wskutek ekstatycznego nastroju i skłonności mistycznych poglądy jego na pewne zagadnienia podstawowe mają charakter irracjonalizmu tak charakterystycznego dla filozofji romantycznej wogóle. Cechy te potęguje jeszcze kult dla indywidualizmu, który tak go wyróżnia wśród ówczesnych pedagogów, co zresztą mógł przejąć przedewszystkiem od Krausego, tak wysoko szacującego pojęcie wolności i samodzielności w wychowaniu. Ze względu na te oto właściwości systemu filozoficznego, który wszak stanowił podstawę jego pedagogicznej teorji, stosunkowo mało oddziałał istotnemi swemi wartościami na najbliższe pokolenia: czasy pozytywizmu, który zapanował w drugiej połowie XIX wieku, tem mniej oczywista były usposobione do gruntownej oceny teorji, która wspierała się ostatecznie na myśleniu idealnem. Froebel jest znacznie bliższy naszych czasów, a wiele pomysłów, które wchodzą do ogólnego obrazu szkoły najnowszej, należy wprost rozpatrywać jako kontynuację ruchu froeblowskiego, jako pewną postać recepcji systematu Froebla.

Wszak termin „szkoła pracy“ stosujemy obecnie dla oznaczenia ruchu modernistycznego, reformatorskiego, który cechuje tendencje wychowawcze i dydaktyczne, ujawniające się od początku bieżącego stulecia; istotę ich mimo różnic, występujących w systemach poszczególnych przedstawicieli tego nowatorskiego kierunku, stanowi pogląd, że uczeń nie jest czemś biernem, że nie należy pracy mechanizować, lecz indywidualizować, że to właśnie jest zgodne z naturą dziecka. To też

w szkole pracy kwitnie inicjatywa i samodzielność uczniów, aktywność dzieci, a pasywność wychowawcy, twórcza czynność wychowanków, zasada odkryć przy nauczaniu, podobnie jak w ogródkach froeblowskich, program zaś dzisiejszy szkół pracy prócz pewnych cech utylitarnych ma na widoku przedewszystkiem kształcenie charakteru. Nietylko co do ideologji pedagogicznej, ale i co do całego szeregu pomysłów technologicznych w dydaktyce widzimy podobieństwa do Froebla i u Dewey'a, i u Kerschensteinera. U amerykańskiego pedagoga, który w filozofji, zresztą nieciekawej, reprezentuje t. zw. instrumentalizm, pewną więc odmianę pragmatyzmu, tworzy zasadę działania, a wiedza jest czemś wtórnem, wprost podrzędnem: człowiek jest to jednostka działająca, istota twórcza, indywiduum aktywne. Niemiecki zaś pedagog, w poglądach którego państwo stanowi punkt wyjścia do rozważań wychowawczych, pojmuje je analogicznie do Platona, albo raczej do bliższego sobie rasowo Hegla, a więc nawiązuje nawet do przedstawiciela najbardziej wybujałego idealizmu, w którego atmosferze narodził się froeblizm. Wszak u Froebla właśnie to „działanie" stanowi również główny nerw jego metody; wszak w różnych postaciach występuje działanie w całej strukturze jego systemu pedagogicznego, co go spokrewnia z Krausem, jak zaznaczyliśmy, dla którego wolność i samodzielność są najistotniejszemi cechami rozumnego wychowania i wykształcenia, a czynność, działanie — najwłaściwszemi środkami edukacji.

Froebel przez współczesne pokolenie był często niedoceniany, przez następne — ocena jego systemu zbyt była ciasna, powierzchowna, zewnętrzna i dotyczyła jeno fragmentów jego pomysłów, przeważnie rozumianych zbyt banalnie; dopiero wiek XX sięgnął do istoty jego koncepcji wychowawczej i wydobył z niej rzetelne skarby, prawdziwy kruszec, a nie monetę obiegową i potrafił wszystko spożytkować umiejętnie do potrzeb życia współczesnego. Na tem polega znaczenie Froebla w teraźniejszości.

II.

Już w niektórych uwagach o wychowaniu, które pojawiły się w Polsce w związku z ustanowieniem Komisji Edukacji Na-

rodowej, możemy odnaleźć pewne luźne elementy systemu wychowawczego, jakie później stanowią żywioły koncepcji niemieckiego pedagoga Froebla, np. w książeczce „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej" (1773 r.) ks. Antoniego Popławskiego, gdzie jest mowa o „zmysłowej instrukcji", w czem ręce, nogi, oczy służyć będą dzieciom za nauczyciela; zresztą i w innych tegoczesnych wypracowaniach natrafiamy na podobne momenty. Nic dziwnego: wszak publicystyka ta pedagogiczna powstała pod wpływem nietylko Locke'a, ale i Komeńskiego, i Roussa, a wiadomo, że ci dwaj ostatni poważnie wpłynęli na opracowanie pomysłów własnych niemieckiego pedagoga. Zresztą i w samych „Ustawach Komisji Edukacji Narodowej", które były wynikiem zbiorowej pracy tych oto pedagogów i polityków, krystalizuje się ten ruch reformatorski, którego dalszy, doskonalszy etap stanowi właśnie system Froebla. Wszak i w tych Ustawach jest mowa o nauce przygodnej, traktujący o przedmiotach najbliższego otoczenia, o praktycznej wartości tego rodzaju postępowania dydaktycznego: mają przecież wychwankowie poznawać różne zajęcia i rzemiosła i to ma mieć znaczenie nietylko utylitarne; w szkołach ludowych wprost zaleca się „naukę ogrodniczą i rolniczą" i inne prace fizyczne.

W związku jednak z Froeblem na większą uwagę zasługuje ks. Dymitr Tadeusz (czy też Michał Dymitr) K r a j e w s k i, pijar (1746—1817 r.), członek Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Warszawie, który przez jakiś czas był nauczycielem w konwikcie warszawskim. Napisał on dziełko dość obszerne (100 stron i 2 tablice) pod charakterystycznym wielce tytułem: „Gry nauk dla dzieci, służące do ułatwienia ich edukacji, przez które łatwo nauczyć się mogą poznawania liter, sylabizowania, czytania w polskim i francuskim języku, formowania charakteru (t. j. kaligrafji), pisania, języków ze zwyczaju, historji, geografji i początków arytmetyki" — i wydał je w Krakowie w 1777 r. „za pozwoleniem zwierzchności". Tytuł ten przytaczamy w całości jako wielce znamienny. Autor tej książeczki, który prócz paru mów okolicznościowych (np. „Pochwała Stanisława Hieromina Konarskiego. . ." — 1783 r.), „poematu", pisanego prozą, na wzór Telemaka Fenelona p. t. „Leszek Bia-

ły . . ." i większych dzieł historycznych ogłosił interesującą powieść fantastyczno - dydaktyczną p. t. „Podolanka, wychowana w stanie natury, życie i przypadki swoje opisująca" (1784 r.). Sam powiada, że „wiele brał z jednego bezimiennego autora i inszych książek". Treść tej książki stoi w związku z problematem, poruszonym przez Roussa, i przedstawia ciekawe echo teorji genewskiego filozofa w naszej literaturze. Jednocześnie opublikowano krytykę tej „Podolanki" p. t. „Anti - Podolanka, czyli list Sandomierzanki do Podolanki" i inne w związku z tem rzeczy: „List Podolanki, wychowanej w stanie natury, do swojej przyjaciółki", „Odpis męża Podolanki na list Sandomierzanki", wreszcie „Djalog, czyli rozmowa Podolanki z jej mężem" — co do których autorstwo nie jest ustalone (oprócz ks. D. Krajewskiego wydaje się, że brał w tem udział ks. Fr. Siarczyński, Dmochowski; ale to nie jest pewne). Polemika ta, czy też autopolemika ukazała się w tymże roku 1784, przyczem niektóre rzeczy w paru edycjach (w Warszawie, we Lwowie, w Krakowie). Odbiegliśmy tutaj od tematu, aby zainteresować czytelnika tą osobistością, mało znaną w całej swej literackiej działalności, osobistością, która czeka na umiejętne opracowanie historyka pedagogiki w Polsce. Pragniemy natomiast zwrócić szczególną uwagę na jego książkę, której tytuł przytoczyliśmy wyżej w całości. W „Grach nauk..." autor zajmuje się kształceniem dzieci w wieku przedszkolnym w duchu poglądowości, urozmaicenia nauki przez zabawy, gdzie nadto mamy jakgdyby pierwsze pomysły do nauki o rzeczach i t. p. Zdaniem autora należy wykorzystać właściwości duchowe dziecka: jego więc „ruchliwość", wstręt do „wyobrażeń odciągłych" (oderwanych, abstrakcyjnych), a widoczny pociąg do rzeczy konkretnych, podpadających pod zmysły, przedewszystkiem zaś chęć do zabawy, wogóle do zajęć nieobowiązkowych. W tych wszystkich pomysłach Krajewskiego najwyraźniej znajduje wyraz nauczanie zabawiające lub przygodne, które wszak stanowi jeden z żywiołów systemu Froebla, a wogóle ma odległy historyzm w dziejach wychowania; znajdujemy jednak najwyraźniej bliższe pokrewieństwo niektórych elementów jego teorji z metodą niemieckiego pedagoga: aktywność dzieci, ich samodzielność, rola zabawy w ich kształceniu i wychowaniu, zamiłowa-

nie do pracy ręcznej i in., a przedewszystkiem dość systematycznie przeprowadzoną u naszego autora metodę nauczania początkowego wszystkich nauk przez zabawę i działanie. Podobieństwa te mogły poniekąd wyniknąć z tego, że obaj jako ze źródła czerpali z Komeńskiego, którego pomysły dydaktyczne, dotyczące szkoły macierzyńskiej, każdy po swojemu zastosował i przerobił. Atoli właściwe zasady systematu niemieckiego pedagoga spoczywają, jak wyżej przedstawiliśmy, na podłożu idealizmu typu niemieckiej filozofji transcendentalnej, gdy tymczasem elementarna metodyka pedagogiczna Krajewskiego jest najwyraźniej dzieckiem empiryzmu filozoficznego XVIII wieku i dążności racjanalistycznych tego stulecia, a podobieństwo tkwi najwidoczniej tylko w partji praktycznej obu teoryj, w ich technologji, nie zaś teoretycznej podstawie, w ich ideologji.

Pewne analogje do metody Froebla wykazują również niektóre pomysły popularnego na gruncie warszawskim pedagoga Stanisława J a c h o w i c z a (1796—1857), który unieśmiertelnił się w literaturze dla dzieci bajkami i powiastkami. Choć był trochę młodszy od Froebla, jednakże z całą pewnością rozwinął pewne pomysły niezależnie od niemieckiego pedagoga: u Jachowicza podstawę stanowi raczej sentymentalizm i filantropja, a duża rola nauk przyrodniczych w dydaktyce obu, nauka przez zabawę i nacisk, położony na kształcącą rolę śpiewu w wieku dziecięcym, wypłynęły z innego źródła. Pokrewne pomysły Jachowicza znalazły wyraz w jego książeczkach, przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym: czy to w „Zabawkach dla małych dzieci" (1837 r.), czy też w „Zabawce abecadłowej z ryciną" (1848 r.), a szczególnie w pisemku p. t. „Nauka w zabawce. Dziełko dla dzieci..." (1829 r.). Kształcącą rolę śpiewu zrealizował nasz pedagog w zbiorkach: „Śpiewy dla dzieci" (1854-5 r.) z melodjami m. inn. Moniuszki i w „Nowych śpiewach dla dzieci" (1856 r. i później) z melodjami m. inn. Chopina. Zasady ogólne swej metody w sposób bezpretensjonalny i popularny omówił w książeczce p. t. „Rozmowy matki z Józią, służące za wstęp do wszelkich nauk..." (1830 r.). Jak zaznaczyliśmy, pomysły te rozwijał nasz filantrop niezależnie od

Froebla i raczej możnaby dopatrywać się u niego wpływów Pestalozziego.

Jednocześnie z nim działał znany na gruncie wileńskim redaktor i wydawca, a zarazem działacz społeczny Antoni Marcinowski (1781—1855), gorący wielbiciel szwajcarskiego pedagoga i popularyzator jego metody u nas. Ogłosił on w r. 1851 książkę p. t. „Układ ćwiczeń, mogących służyć za przygotowanie i jako wstęp do nauk początkowych, zastosowany do wieku dziecinnego", w której propaguje metodę Pestalozziego, stawiając sobie jako cel „obudzenie, stopniowe rozwijanie i doskonalenie władz duszy", wysuwając na plan pierwszy naukę o kształtach, połączoną z ćwiczeniami mowy, gdzie jest położony nacisk na kształcenie poglądowości. Oczywista w pewnych rzeczach odnajdujemy podobieństwo do metody froeblowskiej. Pomysły pokrewne znajdujemy i u Hofmanowej (np. w „Wiązaniu Helenki" — 1823 r.) i u innych późniejszych autorów w różnych wydawnictwach pedagogicznych, np.: u Kiszewskiego (1847 r.), Ziemkiewicza (1852 r.), u P. Wandasiewicza (1869 r.). Atoli wpływy Froebla i tu zapewne rzadko występują jako bezpośrednie i w formie czystej, a przeważnie mamy tu do czynienia z różnemi metodami synkretycznemi, z elementami różnych metod, opracowanych niekiedy może bardziej samodzielnie, i zbadanie ścisłe ich stosunku do ruchu froeblowskiego może stanowić ciekawy temat dla historyka wychowania w Polsce. Wszystkie te jednak przejawy, modernizujące tradycyjne wychowanie, mają znaczenie drugorzędne i nie reprezentują wysokiego poziomu pomysłowości, jeżeli chodzi o same podstawy ich teoryj pedagogicznych, a przedewszystkiem nie posiadają tego filozoficznego podłoża, które stanowi o charakterze koncepcji pedagogicznej Froebla.

Na tem miejscu pragniemy szczególnie skupić uwagę na naszym wielkim pedagogu, a mianowicie na filozofie uniwersalnym, na Bronisławie T r e n t o w s k i m (1808—1869).

Wszak i Froebel, i Trentowski są owiani tym samym prądem idealizmu, który stanowi atmosferę umysłowości romantycznej pierwszej połowy XIX wieku; działają jako prawie współcześni. Obaj są religijni po swojemu, są pobożni prote-

stanci, ale obaj krytycznie usposobieni do wszelkich wyznań pozytywnych, a nawet swoiście każdy pojmujący chrześcijaństwo, co dla obu było powodem udręki wśród przedstawicieli własnego społeczeństwa; poglądy religijne obu mają nadto pewne zabarwienie panteistyczne, choć u Froebla religijność ma charakter bardziej zdecydowany i bodaj znaczniej pogłębiony w porównaniu z Trentowskim. Transcendentalne myślenie obu doprowadziło do pewnych koncepcyj pedagogiczych, wywiniętych z tego myślenia i na niem w istocie i stale wspierających się. Zresztą byli poniekąd spokrewnieni i co do zródeł literackich do pedagogiki, a mianowicie z Roussem: Trentowski poprzez Levannę Jeana Paula, na wzór którego nazwał swe dzieło o wychowaniu Chowanną; Froebel poprzez Pestalozziego, jego opracowanie i skonkretyzowanie teorji genewskiego filozofa. Jeszcze więcej wspólnych źródeł literackich odnajdujemy u obu, jeżeli chodzi o podstawy ich teorji wychowania — o ich filozoficzne poglądy, na których wspiera się ich pedagogika: Schelling, Fichte, Hegel, Krause i całe piśmiennictwo filozoficzne idealizmu niemieckiego stanowi wspólne podłoże, na którem wyrastają ich systemy metafizyczne. Coprawda zajęcie się zagadnieniami wychowawczemi stanowiło u naszego filozofa tylko epizod, choć wszechstronnie przemyślany i systematycznie rozbudowany, gdy tymczasem u Froebla kwestje wychowawcze stały się jedynem i zasadniczem zainteresowaniem i trudem jego życia całego. Indywidualizm ten, który u Trentowskiego (jaźń) jest może jeszcze głębiej, niż u Froebla przemyślany, przeprowadzony systematycznie i wielokrotnie z entuzjazmem podnoszony, stanowi, jak widać, również ich wspólną cechę. Doszukiwanie się w zjawiskach zwykłych ich podstawy metafizycznej i do niej niekiedy sztuczne redukowanie wielkiej różnorodności fenomenów jest podobnież ich wspólną cechą. Również tryjalizm metodologiczny typu heglowskiego stanowi właściwość obu systemów: u Trentowskiego jest ściśle i schematycznie przeprowadzony i w systematyce, i w epice pedagogicznej (w historji wychowania); u Froebla występuje również wyraźnie, choć epizodycznie, np. w ukonstytuowaniu niektórych t. zw. darów, zresztą i gdzieindziej. Prócz tego i inne cechy świadczą o tem, że są oni obaj przedstawicielami myślenia o wychowaniu

w polu romantyzmu, np.: pojęcie tej metafizycznej jedności w wychowaniu; albo też uważanie człowieka za bóstwo, a raczej usiłowanie uczynienia z niego bóstwa drogą wychowania i wiele innych niekoniecznie drugorzędnych pomysłów (znaczenie historji naturalnej w nauczaniu, wartość wiadomości pożytecznych, kształcenie zmysłów, stosowanie się do ochoty dziecka i do okoliczności i inn.). U obu nadto pojawia się wiele momentów irracjonalnych, bardzo charakterystycznych dla umysłowości europejskiej pierwszej połowy wieku XIX. Oczywista chodzi tu o pewne pokrewieństwa pomysłów, bo aczkolwiek Trentowski był znakomicie obeznany z prądami, nurtującemi w ówczesnej filozofji i pedagogice niemieckiej, o bezpośrednich wpływach Froebla na utworzenie się jego poglądów wogóle, a pedagogicznych w szczególności nie może być mowy: pod tym względem są oni nawzajem niezależni.

Pozostaje jednak mimo wielu podobieństw i filjacyj w ideologji i technologji pedagogicznej obu w pewnem zagadnieniu bardzo ważna, zasadnicza odrębność. Froebel początkowo, a mianowicie w Keilhau propagował wychowanie czysto niemieckie, narodowe, gdzie nawet nauczyciele nosili ubiór staroniemiecki, jako symbol; do tego znajdował podnietę w wystąpieniach głośnego filozofa Fichtego, który wszak mówił wyraźnie o odrodzeniu narodu niemieckiego przez wychowanie narodowe. Jednakże późniejsze jego ideje w tym przedmiocie skrystalizowały się w innym kierunku zapewne pod wpływem Krausego, co ostatecznie utrwaliło jego znaczenie w dziejach wychowania; zajął się mianowicie wychowaniem człowieka wogóle („Erziehung des Menschen") i pracował do końca życia nad wychowaniem ogólnoludzkiem, kosmopolitycznem, począwszy mniej więcej od czasu prowadzenia zakładu w Wartensee w Szwajcarji. Trentowski natomiast odrazu pisze w „pedagogice narodowej" (wszak taki podtytuł dał swej „Chowannie") o wychowaniu Polaka i tego stanowiska nie zmienia do końca życia, kiedykolwiek zabiera głos w kwestjach pedagogicznych; stąd całej koncepcji pedagogicznej nadaje charakter swoisty. I tu zdaje się rozchodzą się drogi romantyzmu niemieckiego i polskiego nietylko na terenie pedagogiki, ale i w innych dziedzinach, a szczególnie na polu filozofji i poezji. Wszak filozofowie-romantycy, t. zw.

mesjaniści polscy dążyli do stworzenia filozofji słowiańskiej, polskiej, narodowej (np. tenże Trentowski, Libelt, Wroński i in.), gdy tymczasem Niemcy uważali koncepcje swe za mające wartość światową, międzynarodową (np. Kant, Hegel i in.). Również niemiecka poezja romantyczna raczej ogarnia zagadnienia ogólnoludzkie (np. Goethe), gdy tymczasem romantyzm polski — problematy narodowe, z niemi łączy sprawy światowe (np. trzech naszych wieszczów) — stąd i poezja nasza, a nawet i filozofja, tak samo jak pedagogika mają charakter wybitnie patrjotyczny.

Praca krytyczna o stosunku Froebla do Trentowskiego może stworzyć ciekawą monografję, zawierającą przedewszystkiem charakterystykę porównawczą, której wartość, wyniki będą miały znaczenie nietylko dla dziejów wychowania: może stanowić ona ważny przyczynek do syntetycznego zestawienia obu kultur umysłowych pod kątem widzenia ideologji pedagogicznej.

Skoro mowa o Trentowskim i jego poglądach pedagogicznych, należy wspomnieć i o Estkowskim, który wszak natchnienie czerpał z dzieła filozofa różnojedni, a specjalnie z Chowanny i w wydawanem przez siebie czasopiśmie „Szkoła polska" propagował różne pomysły (np.: nauka o formach, nauka o rzeczach, pod zmysły podpadających i t. p.), które świadczą o tem, że w wielu rzeczach był bliski Froebla. Wiele wówczas było luźnych idej, często anonimowych, które napełniały atmosferę pedagogiczną tych czasów, na które często natrafiamy u różnych autorów, od siebie widocznie niezależnych.

Przegląd pism i autorów polskich, który podaliśmy wyżej bez widocznego związku z ruchem froeblowskim, wskazał na pewne pokrewieństwo niekiedy nawet ideologji filozoficzno-pedagogicznej, a częściej pewnych pomysłów z dziedziny dydaktyki praktycznej. Otóż ruch ten rozwijał się atoli u nas bez widocznego wpływu Froebla, od niego niezależnie, niekiedy nawet autogenetycznie. Wpływ Froebla w formie czystej ujawnił się w Polsce stosunkowo dość późno, już po śmierci jego, a pierwsze przejawy froeblizmu przypadają na szósty dziesiątek zeszłego stulecia. Bodaj że pierwszym tego rodzaju przejawem zaznajomienia się u nas z systemem Froebla jest mała książeczka,

która ukazała się w Dreźnie w 1864 r., a więc nawet poza granicami Polski: jest to dziełko K. Kuwieczyńskiej p. t. „Dziecinne ogrody. Nowa metoda wychowania i nauczania". Autorka przedstawiła tylko jeden z najpopularniejszych co prawda praktycznych pomysłów niemieckiego pedagoga, nie usiłując zupełnie zgłębić istoty pedagogiki romantycznej Froebla. Podobny charakter ma i działalność Wiślickiego Adama († 1836 r.), który ogłosił nakładem „Przeglądu Tygodniowego" broszurę w 1862 r. p. t. „Sztuka wychowawcza bawienia dzieci podług metody Fr. Froebla, twórcy ogródków dziecinnych w Niemczech". Zawiera ona właściwie „dar I" (pudełko z sześcioma piłeczkami), do czego dodał czterdzieści gier w piłkę dla zabawy dzieci i młodzieży. O podobnym zakresie i poziomie opublikowano bezimiennie dwie broszury: jedną w r. 1869 p. t. „Kilka słów o metodzie froeblowskiej jako wstęp i wskazówka jej użycia w wychowaniu rodzinnem i ogródkach dziecięcych" — i drugą (b. r.) p. t. „Sztuka wychowawczego bawienia dzieci". W r. 1869 ks. W. Bujakowski wydal książeczkę, ułożoną według metody Froebla — „Nauka czytania w czterech do ośmiu tygodniach" — i do tego dodał elementarz p. t. „Abecadlnik, zastosowany do metody nauczania czytać w czterech tygodniach". Około tego czasu ukazało się sporo wydawnictw, które zaznajomiły bliżej społeczeństwo polskie z ową „nową metodą", a więc przedewszystkiem opublikowano „dary" (Dar I, II, III, IV), gry (np. gra w pierścionek), układanie patyczkami, łamigłówki geograficzne (wszystkich części świata i większych państw), malarstwo dla dzieci i wzory do rysunków, różne rzemiosła (introligatorstwo, „mała krawcowa dla lalek" i „roboty dla dziewczątek", stolarstwo, „tkactwo dziecięce"), „wykałanie" lub „wykłuwanie" i wyszywanie, wycinanie z papieru i inne. Do większości tych książeczek są dołączone bądź modele (np. przy darach), bądź narzędzia (np. przy rzemiosłach: linja, farby, pendzel, ekierka, nożyk, nożyczki, formy, młotek, szydło, gwoździki i in.), materjały (np. tektura, papiery kolorowe, tkaniny i t. p.), tablice, rysunki i t. p. Te wszystkie książeczki są to przekłady i przeróbki nietylko oryginalnych pism Froebla, lecz częstokroć jego licznych zwolenników i zwolenniczek (m. in. M. Liskke, Tekla Naveau, W. Hermes, Jacobs, Georgens i inn.), którzy szczególnie opraco-

wywali według metody mistrza rzemiosła dla dzieci, do czego tak nawoływał pedagog niemiecki i do czego tak wielką wagę przywiązywał w wychowaniu.

Jest rzeczą ciekawą, że ruch ten rozpoczął się u nas w b. Kongresówce dopiero w r. 1868 i w pierwszych latach był dosyć intensywny. Jest rzeczą również znamienną, że wszystkie te wydawnictwa ukazały się przeważnie w Warszawie, o czem świadczy bądź wyraźnie podane miejsce nakładu, choć przeważnie są to publikacje bez podania roku i miejsca druku, bądź też nazwisko wydawcy. Przekonanie, że wszystko to było ogłoszone w Warszawie (w każdym bądź razie w b. Kongresówce), opieramy na podobieństwach typograficznych i na podawaniu ceny w rublach i kopiejkach.

Do głębszego przejęcia się teorjami pedagogicznemi Froebla nie usposabiał kierunek umysłowy, który u nas zapanował w drugiej połowie wieku XIX, a mianowicie pozytywizm. Podstawy teoretyczne w całym ówczesnym ruchu pedagogicznym przesunęły się wyraźnie z marzeń romantyzmu, który charakteryzował koncepcję wychowawczą Froebla, do trzeźwego pozytywizmu, a więc w atmosferę umysłową i kulturalną wręcz przeciwną.

Na terenie pedagogiki praktycznej ruch froeblowski również niezbyt rozwijał się i to na ziemiach polskich stosunkowo lepiej również w b. Kongresówce. Podobno pierwszą szkołą, którą prowadzono w tym duchu, była w Warszawie Ochronka IX przy ul. Piwnej, mieszcząca się w zabudowaniach franciszkańskich (1868 r.). Inicjatorem tego był znany już nam autor jednej z pierwszych książek o Froeblu Adam Wiślicki. Natomiast pierwszym w Warszawie zakładem naukowym prywatnym, w którym stosowano nowy system, była pono szkoła Mleczkowej. W Piotrkowie Trybunalskim miejscowa ochronka dzięki inicjatywie jednego z nauczycieli gimnazjum w tem mieście przez dwa lata stosowała system Froebla (1869 r.). W b. Galicji w r. 1873 z polecenia ministra Stremayera w r. 1873 wysłano cztery nauczycielki do Kufsteinu w Tyrolu, gdzie prowadzono wzorową szkołę w tym kierunku. Po powrocie do kraju nauczycielki te powołano do prowadzenia ogródków dziecięcych, atoli

tylko niektóre z tych instytucyj rozwijały się należycie. Zresztą, jak to często w Polsce, był to ogień słomiany, który bardzo prędko wygasł. Nawet w prywatnem nauczaniu i wychowaniu nowy system stosowano tylko przez jakiś czas i to ograniczono się głównie co do zabawek, a więc jeno do strony zewnętrznej wychowania Froebla bez zagłębiania się w jego treść, w jego istotę wewnętrzną.

Jak więc widzimy, Froebel wywarł u nas pewne wrażenie, rozbudził niejaki ruch na terenie pedagogiki teoretycznej i praktycznej, zresztą znacznie spóźniony; przyczem ruch ten nie był ani intensywny, ani też trwały: nie mamy w dziejach wychowania w Polsce ani znakomitszych froeblistów, ani też nie możemy poszczycić się wybitniejszemi instytucjami, prowadzonemi w duchu metody niemieckiego pedagoga. Raczej ku końcowi XIX stulecia można dopiero zauważyć pewne u nas w tym kierunku ożywienie i to już tylko na terenie wychowania praktycznego w postaci większego rozpowszechnienia się szkół dla nauczycielek początkowych, a raczej przedszkolnych, t. zw. froeblówek, jako też znaczną stosunkowo ilość ochronek i znacznie mniejszą ogródków dziecięcych, prowadzonych ogólnie według tej metody, a przynajmniej z zastosowaniem pewnych elementów systemu Froebla. Atoli ruch ten łączy się już z pewnemi nastawieniami pozytywistycznemi i w żadnym razie nie reprezentuje czystej ideologji Froebla, jej sensu istotnego. W tych czasach teoretycy wychowania szukali raczej oparcia w systemach filozoficznych Spencera i Baina, hołdowali ich doktrynom utylitarystycznym co do celu pedagogicznego i metodom eksperymentalnym co do środków dydaktycznych, że wymienimy przynajmniej najgłośniejszych: H. Wernica, A. Dygasińskiego, J. Wł. Dawida i A. Szycównę (J. Chmielewski, M. Brzeski, H. Sroka w tym ruchu pedagogicznym zajmują inne, a wogóle drugorzędne stanowiska). W okresie „pracy organicznej", skądinąd zresztą bardzo ciekawym, nie nawiązywano w wychowaniu do idealizmu Froebla, a styl jego niejasny i usposobienie metafizyczne nie pociągały ludzi, pracujących u podstaw. Tem niemniej wiele dydaktycznych pomysłów z pedagogiki praktycznej Froebla przetrwało do naszych czasów i w formie niekiedy tylko pozornie zmodernizowanej stanowi inwentarz środków i spo-

sobów współczesnej nam szkoły pracy, pod której znakiem rozwija się obecnie nauczanie przedszkolne i szkolne, jako najnowsza kreacja pedagogiczna.



W artykule niniejszym, który ogłaszamy z racji jubileuszu Froebla, w pierwszej części pragnęliśmy zwrócić uwagę czytelników na system pedagogiczny niemieckiego pedagoga romantyzmu, jako na zjawisko systematyczne i historyczne; w drugiej zaś części usiłowaliśmy dać zarys ruchu froeblowskiego w Polsce, nie ograniczając się atoli do tego jedynie i ściśle zagadnienia, t. j. do skreślenia recepcji froeblizmu u nas: chodziło nam może jeszcze więcej i o to, by w historji kultury polskiej w płaszczyźnie problematów wychowania pokazać pewne niezależne od jego doktryny pomysły, poniekąd autogenetyczne, częściej uzależnione od innych wpływów, niekiedy jednak bardzo mu bliskie i wielokrotnie pokrewne; rzecz naturalna, że źródeł ich należy szukać bądź gdzieindziej, bądź też jak to dopiero co zaznaczyliśmy, są one przejawami oryginalności myślenia polskiego o wychowaniu. Oczywista dobrze rozumiemy, że całe to zagadnienie należy przestudjować i przedstawić dokładniej — my tu rzuciliśmy tylko szkic sytuacyjny do większej pracy, skupiając uwagę jeno na istocie problematu, wreszcie na rzeczach bardziej zasadniczych, jako też ciekawszych szczegółach przynajmniej zdaniem autora.

Ks. MARJUSZ SKIBNIEWSKI S. J.

STOSUNEK ETYKI DO HISTORJI W NAUCZANIU [1])

Można się czasem spotkać z zapatrywaniem, iż historja ma tylko na celu przedstawienie faktów w jaknajmniejszych szczegółach bez wydawania o nich sądu, z pominięciem nawet związku przyczynowego między niemi. To ostatnie było przedmiotem ożywionych dyskusyj na ostatniem zjeździe historyków [2]) w Warszawie przed rokiem. Usunięcie z historji punktu widzenia etycznego i sądu o faktach byłoby pozbawieniem jej jednego z najważniejszych pożytków, jaki z niej płynie. Jak ściśle sumienie związane jest z każdym człowiekiem, dając mu świadectwo, czy dobrze czy też źle czyni, tak też łączy się ono ściśle i z całą historją ludzkości, z historją poszczególnych narodów, których dzieje są dowodem, że złe czyny pociągają za sobą karę, a dobre nagrodę. Jednym z najgłówniejszych owoców i największym pożytkiem, jaki spływa na potomków z poznania i rozważania przeszłości, jest właśnie przekonanie się o prawdzie tej zasady.

Pierwszym warunkiem i celem pedagogicznego wpływu historji jest punkt widzenia e t y c z n y. Ten etyczny punkt widzenia, jak przenika całe życie ludzkie, tak też przenikając i cały materjał historyczny, łączy go w jedną organiczną całość. Jest on podstawą sądu o wszystkich faktach i zjawiskach historycz-

---

[1]) Artykuł ten jest rozdziałem pracy, która ma wyjść w najbliższym czasie w Lublinie w zbiorze „Wiedza Chrześcijańska", będącym pod kierownictwem ks. Prałata A. Szymańskiego, prof. Uniwersytetu Lubelskiego, pod tytułem: „Znaczenie dydaktyczne historji w szkołach średnich".

[2]) Pamiętnik V-go Powsz. Zjazdu Historyków. T. I., str. 23 — 27; T. II., str. 36 — 45.

nych. Mam tu na myśli zwracanie uwagi uczniów na ten fakt, na to prawo poniekąd historjozoficzne, mające szersze zastosowanie raczej w dziejach narodów, niż w życiu jednostek, a mianowicie na owe skutki, jakie pociąga za sobą złe lub dobre postępowanie całych narodów, owych pojedyńczych zrzeszeń ludzkości. Nie wyklucza to bynajmniej działalności i czynów wybitniejszych jednostek, mających wpływ na całe narody, a pośrednio i na ludzkość całą.

Historja powszechna nie jest niczem innem, jak przedstawieniem najważniejszych zdarzeń, najgłówniejszych rysów rozwoju owej ludzkości, którą po raz pierwszy na gruncie rzymskim ujęto wspólną nazwą rodu ludzkiego „genus humanum". Historja, będąc przedstawieniem najważniejszych zdarzeń, jest pośrednio też obrazem najwybitniejszych ludzi, jako przedstawicieli wielkich myśli, owych idei przewodnich ludzkości. Nauka historji różni się między innymi pod tym względem od literatury w szkołach, iż podczas gdy w literaturze uczeń ma mniej lub więcej w całości ujęte życiorysy pisarzy, to w historji ma on wprawdzie do czynienia ze znacznie większą ilością postaci i osobistości, ale zapoznaje się z niemi przeważnie tylko o tyle, o ile odegrały jakąś wybitniejszą rolę, nabrały jakiegoś znaczenia dla rozwoju ludzkości. Wpływ więc moralny nauki historji w szkołach jest przeważnie z tego punktu widzenia; jakiem jest znaczenie jednostki dla narodu lub ludzkości. Jest to bardzo znamienna różnica między historją a nauką literatury, gdyż podczas gdy literatura daje pewne konkretne wzory i przykłady życia raczej z punktu widzenia wpływu kulturalno-umysłowego, uwzględniając też zarazem stronę duchową, uczuciową lub estetyczną, to historja jest ujęciem dziejów ludzkości z punktu widzenia znaczenia jednostki dla całości, i to przeważnie ze stanowiska jej wpływu zewnętrznego. To przyczynia się też bardzo do owego uprzytomnienia sobie i ujęcia wpływu oraz znaczenia poszczególnego człowieka, czy to dobrego, czy też złego, dla dziejów i rozwoju narodu i ludzkości pod względem społecznym lub politycznym. Literatura ściśle łączy się z historją narodową i z literaturą powszechną, a historja nawzajem literaturę uwzględnia, ale w zasadzie ze wspomnianego punktu widzenia uzupełnia ją, da-

jąc uczniowi jeden całokształt rozwoju życia narodowego, duchowego i zewnętrznego, z całem jego bogactwem i pięknością, lub też przesuwając przed oczyma ucznia braki i ujemne strony pewnych epok, w rozmaitych fazach i z różnych stron jego istnienia, urozmaiconego wprawdzie, ale równocześnie też nieraz i bardzo skomplikowanego.

Jeśli można powiedzieć, iż najlepszym rezultatem nauki historji jest ów zapał do wielkich czynów, jaki roznieca, to trzeba wziąć w niej pod uwagę i to, iż te czyny wykonane zostały przez takich ludzi, jakimi jesteśmy wszyscy, ludzi podobnych do nas. Ta myśl jest tym pierwiastkiem etycznym, działającym pociągająco i pedagogicznie na uczniów. Naturalnie najważniejszą zawsze rzeczą jest wytworzyć sobie trafny sąd pod względem etycznym o ludziach, ich charakterach i czynach. Historja uczy nas, iż ludzie we wszystkich czasach, — dziś, jak i przed tysiącami lat, — ludźmi zawsze byli i zostaną; czyli innemi słowy, iż nigdy doskonałemi ideałami nie będą, ale też nigdy nie są tak złymi, iżby w nich nic dobrego nie dało się znaleźć. To byłaby ta istotna różnica między ludźmi, a czystemi duchami. A jeśli chodzi o wybitniejsze jednostki, to właśnie ta różnica dodatnich i ujemnych rysów tworzy ową całość charakteru, która ich wyróżniała i całej ich działalności nadawała swoiste piętno. „Największymi mężami stanu, mówi Dmowski („Wewnętrzna polityka narodowa"), największymi prawodawcami byli ci, którzy w tym ogromie narodowego życia umieli wytknąć jedną lub parę linij, odkryć jedną lub parę wielkich potrzeb tego życia i znaleźć dla nich mniej lub więcej właściwe zaspokojenie. I to im już dawało tytuł do chwały, jakkolwiek nietylko potomność, która ma więcej danych do oceny czynów politycznych, ale nawet współcześni widzieli nieraz wielkie ich w innych kierunkach błędy". Nie zawsze ci, których okoliczności wysunęły na pierwszy plan, byli ludźmi wielkimi pod względem charakteru, ani wzorami pod względem czynów i postępowania. Ale właśnie to jest ważnem zadaniem historji w szkołach, by uczeń nietylko wyniósł głowę pełną pamięciowego materjału historycznego, które to przeładowanie byłoby raczej ujemną stroną nauki historji, ale miał *wyrobiony sąd o ludziach i czynach*; by umiał sobie zdać sprawę, jak ważnym czyn-

nikiem jest sumienna praca dla ojczyzny, jak bardzo zasłużyli się ci, co obowiązkom swoim pod tym względem odpowiedzieli. „Koniecznie nam jest potrzebne przeniknięcie się ideą narodową nawet w załatwianiu codziennych, by najmniejszych, naszych czynności ekonomicznych". (Eugenjusz Starczewski, „Sprawa polska" 1912). To tylko i to jedynie przyniesie ten pożytek, iż uczeń później na jakimkolwiek stanowisku będąc, czy to politycznem, czy też społecznem, ze swej strony odpowie obowiązkom; będzie on umiał wydać zdrowy sąd o współczesnych faktach, ludziach i czynach, a także oddziaływać będzie skutecznie na tych, którzy mają ważny wpływ na losy ojczyzny. W tym punkcie styka się historja z nauką religji, gdzie może uczeń nabyć pewnych zasad historjozoficznych, które mu posłużą do głębszego zrozumienia historji.

Tutaj to najważniejszą rolę odgrywa osobistość nauczyciela, jego przekonania, zapatrywania i wpływ na uczniów. Jest to czynnik tak ważny, iż do końca życia utkwi on w pamięci ucznia. To wrażenie będzie tem silniejsze, tem głębsze, im nauczyciel z większem, pełniejszem przekonaniem przemawiając, trafia bardziej do przekonania uczniów.

Nie potrzebuje on wcale w tym celu używać zwrotów retorycznych lub amplifikacji. Tego rodzaju środki raczej osłabiają wrażenie. Im sposób wyrażenia się prostszy, tem lepszy. Wzorem tutaj Herodot, który z tak uderzającą prostotą pisze o Leonidasie: „Był to mąż znakomity", a o Efjaltesie nic innego nie mówi, jak tylko to jedno: „uważam go za winnego". Herodot jest też wzorem traktowania etycznej strony historji. „Jego rozważania, mówi Willmann, to jak poważne chorały tragedji, opiewające słabość ludzką, sprawiedliwość Bożą i kary pysznych. W historji mamy katastrofy, mimowoli nasuwające podobne rozważania, czy się widzi w nich palec Boży, czy też jakie stałe prawa, których źródło leży gdzieś poza granicami natury".

Co do charakterystyki wyrobienia sądu, który ma być rezultatem zrozumienia historji z punktu widzenia etycznego, to możnaby zastosować znane przysłowie: „Wszystko zrozumieć znaczy wszystko przebaczyć" (Tout comprendre, c'est tout pardonner). A jednak z naciskiem trzeba to powiedzieć, iż jest

o wiele lepiej, jeśli przynajmniej część klasy objawia pewną skłonność do ostrzejszego sądu z punktu widzenia etycznego; lepiej jest, by na tę, niż na inną stronę przechylał się sąd uczniów. Zwłaszcza jeśli chodzi o takie fakta, jak proces Marji Stuart lub rozstrzelanie Ks. d'Enghien. Chodzi o to, by złe jako takie było potępiane i wszystko traktowane z punktu widzenia odpowiedzialności za własne czyny, jako zależne od wolnej woli. „Z tego punktu widzenia rozważana i jedynie tylko z tego, mówi Schiller, jest historja świata dla mnie czemś wzniosłem".

Dalszem działaniem etycznem historji, jest rozbudzenie i wzmożenie patrjotyzmu, jako wyniku znajomości historji ojczystej. Pod tym względem trzeba przyznać, że rezultaty nauki historji i literatury, jak się okazało podczas wojny, były bardzo znaczne.

Najlepiej jest jednak, jeśli patrjotyzm nauczyciela jest tego rodzaju, iż odzwierciadla się mimowoli w całem pojmowaniu rzeczy, bez żadnego sztucznego patosu i przesady. Trzeba przyznać, iż nasze podręczniki historji, tak „Historja powszechna" Zakrzewskiego, jak i „Zarys historji polskiej" Lewickiego i Friedberga, bardzo korzystnie się wyróżniają w porównaniu do wielu podręczników i opracowań historycznych niemieckich. Oba podręczniki trafiły w ten odpowiedni, spokojny ton patrjotyczny, bez frazesów i przesady. Współczesne nam jednak wypadki i zdarzenia, na które zupełnie innem okiem patrzymy, niż na minione epoki, przedstawiają zawsze w tym kierunku specjalną trudność. Zaznaczyć jednak wypada, iż ostatnie dwa rozdziały dziewiątego wydania „Historji nowoczesnej" Zakrzewskiego i Boratyńskiego, te same fakta współczesne trafnie ujmują; autor doskonale tutaj potrafił się wywiązać z zadania.

Pewien ujemny wpływ, jaki mogłaby wywierać historja polska, zwłaszcza XIX w. leży w tem, iż mimowoli patrjotyzm może ulec wrażeniu, jakie wywiera tak długoletnie prześladowanie, wyrodzić się mianowicie w szowinizm, ową nienawiść narodową, która jest tak charakterystyczną cechą naszego wieku. Możnaby to nazwać najzgubniejszym skutkiem prześladowań; — podczas gdy wszystkie inne same przeminą, ten jeden najtrudniej wykorzenić. Było to zresztą przedmiotem walk literackich

z pierwszej połowy XIX w.; a przedstawiające przeciwne sobie kierunki dzieła należą do najwybitniejszych w naszej literaturze. „Konrad Wallenrod" i „Irydjon" pozostaną wiekopomnemi tego rodzaju prądów pomnikami, z tą różnicą, iż Wallenrodyzm, ów najskrajniejszy typ szowinizmu, odpowiadający o wiele bardziej nastrojowi ówczesnego rozgoryczonego społeczeństwa, przez swą nienawiść dążącą do całkowitego zniszczenia wroga, ujęty był w formę o wiele łatwiejszą do zrozumienia dla ogółu i bardziej pociągającą. „Irydjon" trudniejszy i bardziej filozoficzny, przedstawiający ideał wyższy, rozwija zasady miłości ojczyzny o wiele czystszej i doskonalszej, wyrażonej w tych słowach „Idź i czyń.... a zmartwychwstaniesz...., z p r a c y w i e k ó w". To jest ten pozytywny ideał miłości ojczyzny. Krasiński w epilogu ujmuje te dwa przeciwne sobie pojęcia patrjotyzmu w słowach mających rozstrzygnąć o losach bahatera: „on nienawidził Romy" i „on kochał Grecję".

Taki byłby ideał pozytywny miłości ojczyzny. Doskonalszy jednak znacznie jest ten ideał, który nam przedstawia chrześcijaństwo. Ono znosi zawziętość, kryjącą się w owej maksymie starozakonnej „ząb za ząb, oko za oko", wysuwając w słowach Boskiego Mistrza ów niedościgniony siłami naszej skażonej natury, ale jedynie siłą łaski Bożej możliwy do osiągnięcia szczyt miłości, polegający na czynieniu dobrze tym, co nas prześladowali. Jest to myśl, co się naszemu, dzisiejszemu zwłaszcza, społeczeństwu całkiem obcą wydaje. Niegdyś było znamieniem chrześcijan miłość wzajemna; po tem można było poznać zwolenników nauki Boskiego Mistrza, to zawsze było ich główną cnotą i odznaką; to tem bardziej powinno być ich odznaką dziś, t. j. w czasach, kiedy nienawiść poszczególnych narodowości czyni pod pozorem patrjotyzmu prawdziwemi owe słowa Pisma św.: „Powstanie naród przeciw narodowi!" — Istotą patrjotyzmu stała się w naszych czasach nienawiść do innych narodów, warunkiem niezbędnym wyłączność językowa. W niepamięć idzie przykazanie miłości nieprzyjaciół, dane nam przez Boskiego Mistrza: „A ja wam mówię, kochajcie nieprzyjacioły wasze, dobrze czyńcie tym co was prześladują". Odnosi się to tak do jednostek, jak i do całych narodów. Chrystus głosił tę zasadę wbrew zapatrywaniom żydowskim, którzy od czasów nie-

woli babilońskiej coraz bardziej przesiąkali szowinizmem narodowym, podczas gdy przedtem uświadomienie narodowe było jeszcze u nich bardzo słabe. I oni też mieli w walkach Machabejczyków piękną kartę patrjotyzmu narodowego w swych dziejach, ale szybko się to wyrodziło. Pięknym wyrazem miłości ojczyzny i tęsknoty za nią jest psalm 136. „Super flumina Babilonis....“; kończy się jednak i on ową myślą wrogiego uczucia do nieprzyjaciół, którą miała dopiero usunąć niebiańska nauka Boskiego Mistrza. Z takim trudem stara się wpoić Chrystus w swych uczniów ową myśl, iż królestwo Jego to królestwo dobra i prawdy, owych najwyższych ideałów, do których w pierwszym rzędzie każdy naród dążyć powinien, bo to najcenniejsze jego skarby. Uczniowie Jego tymczasem, tak bardzo skłonni do myślenia wyłącznie o materjalnej stronie dobrobytu narodowego, upatrują patrjotyzm tylko w tym wrogiem uczuciu względem nieprzyjaciół.

Tę zasadę szowinizmu narodowego głosili też w swych dziełach niektórzy nasi mężowie stanu twierdząc, iż Prusacy dobrze robią w duchu swego patrjotyzmu, gnębiąc nas przez prawa wyjątkowe i działalność hakaty, i że my, gdybyśmy byli w tem samem położeniu przewagi nad nimi, taksamo powinniśmy postępować. Później jednak, o ile nam wiadomo, złagodzili oni znacznie te swoje zapatrywania. Wielu jest jednak takich, którzy zdają się i nadal trzymać tego punktu widzenia. Byłaby to zasada wprost sprzeczna z duchem chrześcijaństwa; byłoby to zaprzeć się zasad Bożych i twierdzić, iż, mając wyłącznie tylko naszą narodowość na oku, z chrześcijaństwa bierzemy najwyżej to, co nam się podoba.

Jeśli tymczasem pragniemy postępować w duchu chrześcijaństwa, wtedy tak w obrębie samego państwa, jak i co do innych narodów powinna mieć u nas „raczej miejsce powszechna miłość, któraby wszystkie stronnictwa, choć sobie nawzajem przeciwne, ogarniała w Panu“. (Inst. Soc. Jesu. Sum. r. 43). Wtedy powinniśmy też i „obce narody miłować szczególniejszą miłością w Panu“. (Inst. Soc. Jesu. r. 30).

Jakże z tego wzniosły wynika ideał patrjoty w duchu Bożym, który nie w nienawiści obcych narodów szuka obrony własnego, ale w miłości nieprzyjaciół swych najzaciętszych dla

miłości Bożej ściąga na cały swój naród błogosławieństwo Tego, który na krzyżu umierając, modlił się do Ojca Przedwiecznego za swych wrogów.

Nasz wiek jest wiekiem tolerancji religijnej, a równocześnie nietolerancji narodowej i owej gorszej jeszcze od tejże, nie mającej u nas zastosowania, mianowicie rasowej. Wpada się u nas często w ten błąd, iż miesza się nieraz pojęcie tolerancji z pojęciem indyferentyzmu, czy to na polu narodowem, gdzie wyradza on się w internacjonalizm, czy też pod względem religijnym, gdzie indyferentyzm byłby nieraz równoznaczny z wykluczeniem wszelkiej religji. Są to te ostateczności, których należy się wystrzegać. Co do naszego narodu jednak trzeba podnieść z uznaniem, iż w zasadzie przeciwny był zawsze wszelkiej nietolerancji. „Pięknym przykładem tolerancji narodowej są np. akta sądowe lwowskie. Obok zapisek polskich i łacińskich, znajdujemy tam liczne ruskie, niemieckie, ormiańskie, żydowskie, a nawet tureckie i tatarskie, pisane alfabetami używanemi w tych językach". (Lewicki-Friedberg: „Zarys historji polskiej", wyd. III, str. 234).

Choć w XVII i XVIII wieku zapatrywania u nas uległy pewnej zmianie, to jednak wobec tak pięknej pod tym względem przeszłości nie powinniśmy ulec wpływom owych potępienia godnych prądów, których przedstawicielami hakata pruska i smutnej pamięci rusyfikacyjny system minionego caratu. Środkiem do utrzymania w młodzieży idealnego pojęcia miłości ojczyzny powinna być szkoła ogólnokształcąca, w której dostaje wykształcenie uzdalniające ją do poznania, iż wszystkie narody mają obok ujemnych też i dodatnie strony, godne do naśladowania, i na podstawie tego powinna „cenić obce sobie narody". (Ins. S. J. r. 30). Przeszłość nasza zostawiła nam przykre wspomnienia, stykając nas raczej z ujemnemi stronami sąsiednich nam narodów. Może bliższe poznanie w przyszłości, wśród zmienionych warunków, doprowadzi nas do ocenienia i uznania też i dodatnich ich stron, a to ułatwi zbliżenie duchowe oraz przezwyciężenie odrazy, tak zresztą naturalnej, którą stworzyło prześladowanie, wynik ducha szowinizmu, tak obcego i wrogiego prawdziwemu chrześcijaństwu.

O ile każdy naród ma prawo i obowiązek

obrony własnego istnienia i posiadłości, o tyle z drugiej strony ta walka o byt nie powinna nigdy wyradzać się w nienawiść i dążenie do ekspanzji ze szkodą innych narodów i z pragnieniem ich zniszczenia, czego XIX wiek niemało nam daje smutnych przykładów. Choć tyle mieliśmy od innych do ucierpienia pod tym względem, to jednak zasady chrześcijaństwa nie pozwalają nam postępować tak z innymi.

Naród polski wogóle, mimo wielu wojen, jakie prowadził, trzymał się sprawiedliwości jako swej wytycznej i w zasadzie nigdy zaborczem państwem nie był. Unja z Litwą dowodem, w jaki sposób Polska rozszerzała swe dzierżawy; także przyłączenie Rusi w zasadzie gwałtem nie było. Dwa wieki trwał proces zlania się tych państw: od końca czternastego wieku do unji lubelskiej. Jest to ten powolny proces rozwojowy, wytwarzający podstawy potęgi państw. Unja z Litwą uchroniła tę ostatnią od nawały krzyżackiej. Gdyby na początku XVI wieku było u nas tyle rozumu politycznego, co za czasów Jagiełły, to być może, że ten proces unifikacyjny posunąłby się dalej na wschód, chroniąc na przyszłość Polskę i Litwę przed nieszczęściami, które w XVIII i XIX wieku „przygnębić je miały". Mając teraz przed sobą Polskę zmartwychwstałą, rozważając losy jej przeszłości i drogi, któremi ją Opatrzność Boża kierowała, musimy przyznać, iż nieszczęścia zawsze przez własną winę na siebie ściągnęliśmy. „Młyny Boże, mówi przysłowie, mielą powoli, ale strasznie cienko". Pod względem etycznym, jako przykład, jak etyczne dobre i złe postępowanie narodów, nigdy nie zostaje bez odpowiednich skutków korzystnych lub zgubnych, należy historja polska, szczególnie rozbioru zwłaszcza i powstania naszej ojczyzny, może do najbardziej charakterystycznych.

Z kolei przechodzimy teraz do przedstawienia drugiego czynnika pedagogicznego historji, który jest podstawą strony etycznej. Jest nim prawda, mianowicie prawda dziejowa. Odrazu można tu jasno postawić kwestję, ujmując ją w tych słowach, iż historja tyle ma wartości, ile zawiera prawdy, albo jej poznania prowadzi w tym razie, kiedy zupełnej prawdy nie zdołamy jeszcze wyświetlić, lub badania są jeszcze w toku. Prawda dziejowa to alfa i omega nauki historji. Pojęcie

to powinno być jaknajgłębiej wpojone w uczniów, tak, by żaden nigdy nie mógł sądzić, iż historja to tylko środek, którym wolno się w różny sposób dowoli każdemu posługiwać do obrony najrozmaitszych celów i zapatrywań partyjnych lub osobistych. Aż nadto są nam znane przykłady pod tym względem. A może odpowiedniem będzie zacytować bardzo zresztą zasłużonego polskiego historyka Lelewela, którego dzieła jedynie dlatego straciły na wartości, iż autor wprowadzając w nie swe własne, subjektywne zapatrywania, minął się z owym głównym celem historji. Naturalnie trzeba tu rozróżnić między tem, co jest konieczne, a ideałem, do którego jednak zawsze dążyć się powinno. Przedstawienie historyczne mimowoli będzie miało zawsze pewne zabarwienie osobiste: zapatrywań, stanowiska, charakteru autora. Chociaż i to do minimum powinno być zredukowane na korzyść jak najdokładniejszego ujęcia prawdy, to z drugiej strony przynajmniej nigdy nie powinno tak silnie oddziaływać, by zmieniać fakty oczywiste, lub jasno poznane warunki i okoliczności w innym świetle przestawiać ze względu na osobiste zapatrywania. Profesor Kazimierz Morawski: w dziele swem pod tytułem „Rzym" trafnie o tem pisze. „Pytanie: Quid est veritas? ponawia się ciągle wobec postaci (historycznych), a odpowiedzi wypadają najczęściej według duszy pytającego lub duszy epoki, która je stawiała". (Rozd. 1. str. 5).

Trzebaby pojęcie dążenia do prawdy o wiele szerzej ująć, tak pod względem ekstenzywnym, gdyż jest to celem i podstawą wogóle każdej nauki, — jak i pod względem intenzywnym, gdyż dążyć powinniśmy do prawdy dla niej samej, a nie dla jakiejś korzyści lub pożytku, jaki z tego wypływa. W historji szczególniejszy nacisk kłaść należy na to tak ze względu na większe trudności, z jakiemi można się spotkać, jak też ze względu na nadużycia, które się tak często zdarzają, a które n. p. przy każdem fałszywem przedstawieniu rzeczy zawsze wychodzą, z tego założenia, iż to prawda i w tym pozorze prawdy właśnie jedyną swą korzyść upatrują.

Niezmiernie ważną jest rzeczą wpoić w uczniów tę wartość historji, jako prawdy dziejowej. Niejednemu później mimowoli

nasunie się może wątpliwość, czy to wszystko prawda i skąd możemy wiedzieć, iż to prawda. Choć studja nad źródłami należą oczywiście do uniwersytetu, jednak i w gimnazjum bardzo wiele nasuwa się sposobności do wskazania uczniowi o ile te zródła historyczne mają pewną rękojmę prawdy historycznej. Dobrze też, by wiedzieli uczniowie, ile trudu leży w pracy historycznej konstrukcyjnej, w owem wydobywaniu całości dziejów ze źródeł; by sobie naiwnie nie wyobrażali, jak zresztą to się czasem zdarza u ludzi, co nie mieli z taką pracą do czynienia, iż tak łatwo napisać historję, jak ją przeczytać.

Bardzo byłoby też wobec tego pożytecznem, by uczniowie w granicach możliwości czytywali źródła, czy to sami, czy też co jeszcze lepiej, przynajmniej w części pod kierownictwem nauczyciela. Wtedy dopiero powoli nabiorą zrozumienia dla historji i tego zmysłu historycznego, który jest tak ważną rzeczą, aby wogóle historja mogła się stać, a raczej by mogła działać jako magistra vitae nauczycielka życia, z której się czerpie doświadczenie i sąd się urabia o dziejach współczesnych.

T. POTEMPSKI.

POGLĄDY PEDAGOGICZNE E. SPRANGERA NA PODSTAWIE JEGO DROBNYCH PISM.

I. WSTĘP.

Chcąc pisać o poglądach pedagogicznych Sprangera, należy się zgóry zastrzec w celu uniknięcia nieporozumień, że nie idzie tu o jakiś skończony system pedagogiki, wyczerpujący wszelkie kwestje pedagogiczne i obejmujący całokształt naukowej pedagogiki. Spranger wyraźnie zaznacza w swoich pismach, iż taki system jest dopiero rzeczą przyszłości i wiele jeszcze czasu upłynie, zanim zostanie należycie opracowany, na podstawie gruntownych roztrząsań psychologicznych i filozoficznych. Jeśli więc jest mowa o poglądach pedagogicznych Sprangera, to chodzi tu tylko o pewne określone zagadnienia z zakresu pedagogiki, które Spranger w swoich dziełach porusza, a więc np. zagadnienie kształcenia nauczycieli wraz z projektem utworzenia wyższej szkoły pedagogicznej, zagadnienie kształcenia zawodowego i jego stosunku do ogólnego wykształcenia, problem przygotowania kobiety do spraw wychowawczych, stosunek kultury do wykształcenia i t. p. Nie siląc się więc niepotrzebnie na jakieś połączenie tych zagadnień w jedną ściśle związaną całość na kształt mniej więcej zaokrąglonej teorji pedagogicznej, postaramy się o możliwie wierne zreferowanie tych zagadnień, podkreślając jedynie zlekka te punkty, w których indywidualne stanowisko Sprangera zaznacza się silniej i które pozwalają niejako utworzyć sobie bardziej skrystalizowany pogląd na kierunek i podstawy pedagogiki Sprangera, o ile ona miałaby być w przyszłości opracowana.

Referując poglądy pedagogiczne Sprangera, wziąłem pod uwagę następujące dzieła:

1) „Gedanken über Lehrerbildung" (Lipsk, 1920).
2) „Kultur und Erziehung" (Lipsk, 1925).
3) „Humanismus und Jugendpsychologie" (Berlin, 1922).
4) „Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule" (Lipsk — Berlin, 1922).
5) „Psychologie des Jugendalters" (niektóre rozdziały) (Lipsk, 1925).

II. POJĘCIE WYKSZTAŁCENIA, WARTOŚCI KSZTAŁCĄCYCH, ZDOLNOŚCI KSZTAŁCENIA SIĘ

Spranger definjuje wykształcenie, jako zdolność do czynności kulturalnych. Prawdziwe wykształcenie polega na rozwoju pełni osobowości, na wszechstronnem wyćwiczeniu sił duchowych. Samo wykształcenie intelektualne byłoby jednostronnem wykształceniem. Dawniej w ten sposób właśnie pojmowano wykształcenie. Widziano je w erudycji literackiej i artystycznej, w encyklopedycznym zbiorze wiadomości, zwłaszcza z dziedziny literatury pięknej. Jednakże to było mylne pojęcie wykształcenia. Wykształcenie dotyczy całego człowieka, wszelkich jego funkcyj zarówno duchowych, jak i fizycznych, nie tylko rozumowych. Wykształcenie nie jest równoznaczne z wiedzą. Istotą wiedzy jest rzeczowość, wiedza stara się jaknajbardziej oddalić od żywego przedmiotu, chce być jaknajbardziej przedmiotowa. Wykształcenie (a raczej proces kształcenia) przeciwnie, ma związek z życiem, dotyczy żywej istoty. Wiedza posiada czysto poznawcze wartości, nie chodzi jej o wartości, mające związek z życiem. Wykształcenie łączy wiadomości z życiem, zastosowuje je do warunków życiowych. Przedmiotem wiedzy jest prawda; jest to przedmiot objektywny; natomiast wykształcenie jest subjektywnie uwarunkowane, zależy od okoliczności życiowych i indywidualnych warunków. Wieśniak potrzebuje innego wykształcenia niż rękodzielnik, polityk innego niż artysta. Każdy przyswaja sobie przedewszystkiem to, co ma związek z jego pracą i warunkami bytu. Wykształcenie jest więc biologicznie uwarunkowane. Wykształcenie nie jest czemś zamkniętem, skończonem, stale się rozwija, zbiera coraz to no-

wy materjał. Sama wiedza (jeśli użyć porównania Sprangera) jest martwym kapitałem, wykształcenie — rosnącym kapitałem. Wykształcenie dotyczy całości osobowości, polega na przyswojeniu swej osobowości ogólnych wartości kulturalnych, nie tylko wartości poznawczych. Nie może prowadzić do zbytniej specjalizacji i ślepej rutyny, która jest zaprzeczeniem wykształcenia.

W tych wywodach Sprangera ukrywa się jednak pewna niejasność: Spranger łączy dwa pojęcia pod jedną wspólną nazwą („Bildung"). Mianowicie, raz mówi o wykształceniu w sensie pewnej określonej właściwości nabytej, to znów o samym procesie kształcenia osobowości, który to proces ma na celu właśnie wykształcenie, czyli odpowiednie wyćwiczenie wszelkich funkcyj człowieka. Proces kształcenia definjuje Spranger jako żywe i nieustannie wzrastające wchłanianie (nabywanie) objektywnych wartości, które mają związek z rozwojem duchowym jednostki w celu wytworzenia zamkniętej osobowości, zdolnej do objektywnych czynności i posiadającej pełnię świadomego samopoczucia. Nie jest więc niczem innem, jak tylko uszlachetnionym rozwojem. W ten sposób pojęty proces kształcenia właściwie nie kończy się nigdy; do końca życia człowiek nabywa pewne wartości kształcące, które odpowiednio wpływają na jego osobowość. Wykształcenie zatem jest wartością zmienną i posiada inny zakres nie tylko dla poszczególnych jednostek, ale i w różnych chwilach życia tego samego człowieka.

Powstaje teraz pytanie, za pomocą jakich wartości można nabyć wykształcenie, jakie dobra kulturalne posiadają wartość kształcącą. Spranger rozróżnia pięć wielkich grup wartości kształcących: intelektualne, techniczno-ekonomiczne, estetyczne, społeczne i religijne. Niezależnie od tego podziału, w każdej z tych grup wyróżnia formalne i materjalne wartości kształcące. Formalne odpowiadają aktom, które wyrażają kierunek wartości i ich urzeczywistnienie; materjalne — przedmiotom, których te akty dotyczą. Formalną wartość kształcącą mają czynności duchowe; materjalną — treści duchowe. A więc np. w sferze intelektualnej formalnemi wartościami kształcącemi byłyby te wartości poznawcze, które ćwiczą i rozwijają czynności intelektu (metody naukowe). Materjalną wartość kształcącą przedstawia sama wiedza rzeczowa; oczywiście, jedne bez drugich

nie mogą istnieć. Jednak tylko ta wiedza posiada wartość kształcącą, która ćwiczy główne funkcje poznawcze, oraz jest w związku z pewnem określonem indywidualnem położeniem jednostki, a mianowicie, zależnie od zdolności, wieku, i warunków życiowych będziemy mieli inne wartości kształcące. Wartości techniczne różnią się oczywiście od czysto-poznawczych; odróżnia je wygląd utylitarno-teleogiczny; nauka ma tu tylko charakter środka do korzystnego celu. I tutaj również, stosownie do indywidualnych skłonności jednostki i jej przyszłego zawodu będziemy dokonywać wyboru istniejących wartości kształcących. Należy jednak wystrzegać się rutyny i zbytniej specjalizacji, zwracać uwagę na cel pracy, wykonanie, narzędzie : materjał, oraz stosunek wzajemny tych czynników. Celem wykształcenia estetycznego jest nabycie osobistej zdolności przeżycia i odczucia dzieł sztuki, wyrobienie smaku. Formalną wartość kształcącą mają tu formy i sposoby artystycznego wyrażania się, zarówno w sztuce plastycznej, jak i malarstwie, muzyce i literaturze pięknej. Materjalną wartość natomiast posiadają dzieła sztuki. Naturalnie, nie możemy nauczyć zdolności artystycznego wyrażania się, gdyż taka zdolność jest wrodzona; możemy dać tylko materjał przeżyć, oraz, o ile taka zdolność istnieje, uszlachetnić ją i oczyścić, nadać jej większe natężenie; stworzyć jej jednak nie możemy; artystą trzeba się urodzić. Przechodząc do społecznych wartości kształcących, Spranger znajduje je w życiu rodzinnem i szkolnem, w danym zawodzie, klasie społecznej i życiu narodowem. Włącza tu również wartości etyczne, jak np. poczucie odpowiedzialności, wierności, wdzięczności, gotowość pomocy, dobrą wolę, lojalność, siłę charakteru, posłuszeństwo prawu, odwagę, samodzielność i t. p. Religijne wartości kształcące muszą być nadzwyczaj indywidualnie traktowane; Spranger wymienia tu pobożność, podniosłość ducha. Czy każdy w równej mierze, z równą łatwością może korzystać z tych dóbr kulturalnych i kształcić za pomocą nich swoją osobowość? To zależy od tego, w jakim stopniu posiada t. zw. zdolność kształcenia się. Spranger uważa to zagadnienie za jedno z najważniejszych w pedagogice i ubolewa, że dotychczasowa pedagogika prawie wcale nie zajmowała się problemem zdolności kształcenia się. Co Spranger rozumie przez

zdolność kształcenia się, jak definjuje to pojęcie? Zdolność kształcenia się („Bildsamkeit") stanowią pewne wrodzone właściwości duszy, opierające się na prawach psychologicznych; za pomocą tych właściwości rozwijająca się jednostka nabywa wykształcenie i przyswaja je swej osobowości, zawdzięczając je własnym przeżyciom, wpływom wychowania zarówno z zewnątrz, ze strony otoczenia, jak i od wewnątrz, czyli samowychowania. A zatem zdolności kształcenia się nie można nabyć, ani zaszczepić z zewnątrz, jest to zdolność wrodzona, zależna od indywidualnego prawa rozwoju. Warunki zewnętrzne mogą jedynie wpłynąć na kierunek jej rozwoju, mogą ją wzmocnić lub osłabić,ale sam rdzeń, sam zarodek tej zdolności zależy od wewnętrznej struktury duchowej jednostki i jest własnością wrodzoną. Spranger wyróżnia cztery czynniki, od których jest uzależniona zdolność kształcenia się: 1) Od wewnętrznej struktury duchowej, 2) od jej wewnętrznie uwarunkowanego rozwoju, 3) od praw psychologicznych, które określają ten rozwój na mocy przypadkowych wpływów zewnętrznych, 4) od praw psychologicznych, warunkujących celowe działanie kształcące. Chcąc więc zbadać zdolność kształcenia się należałoby najprzód gruntownie opracować i zbadać: 1) psychologję ogólną, 2) psychologję rozwoju dziecka, młodzieńca, człowieka dojrzałego i starca, 3) psychologiczny związek, jaki zachodzi między skłonnościami i charakterem człowieka, a jego otoczeniem i warunkami życiowemi, 4) psychologji środków wychowania (nie tylko dydaktycznych)

To wszystko, oczywiście, wymaga dopiero opracowania. Widzimy więc, jak wielkie zadania wskazuje Spranger pedagogice.

Streszczając pokrótce powyższe roztrząsania, należy zauważyć, iż Spranger pojmuje proces kształcenia się w sensie wszechstronnego rozwoju osobowości, zależnego od wrodzónej zdolności kształcenia się, która dokonywa wyboru wartości kształcących na mocy indywidualnych skłonności danej jednostki.

III. ZAGADNIENIE STRUKTUR DUCHOWYCH I JEGO ZWIĄZEK Z KSZTAŁCENIEM.

Zagadnienia psychologji strukturalnej mają, według Sprangera, specjalne znaczenie dla pedagogiki, gdyż, jak widzieliśmy, uzależnia on w dużym stopniu zdolność kształcenia się od struktury duchowej jednostki. Dlatego też gruntowne opracowanie psychologji strukturalnej uważa za podstawowe zadanie dla dla celów przyszłej naukowej pedagogiki. Psychologja strukturalna polega na badaniu struktury duchowej jednostki, oraz jej ustosunkowania się do całokształtu kultury i na tworzeniu pewnych ogólnych typów strukturalnych, do których następnie można sprowadzić poszczególne struktury duchowe. Struktury duchowe jednostek różnią się pomiędzy sobą. Są pewne typy powtarzające się częściej, ale oczywiście i pomiędzy nimi, w obrębie jednego typu są najróżnorodniejsze różnice ukształtowania duchowego jednostki. Różnice te ujawniają się w skłonnościach ludzi, w ich zainteresowaniach, w sposobie pojmowania i poglądu na świat. Aby móc się zorjentować w tej ogromnej różnorodności, trzeba skonstruować pewne typy duchowe, do których możnaby jednostki porównywać w każdym poszczególnym przypadku. Ilustrowanie tych typów jest właśnie zadaniem psychologji strukturalnej. W jaki sposób należy badać strukturę duchową? Życie duchowe ludzi ujawnia się w ich sądach o wartości. Jądrem struktury osobowości jest skłonność danej jednostki do pewnych wartości. Duchowa struktura jednostki ujawnia się w dyspozycji do pewnych przeżyć i czynności, które są oparte na przekonaniu o jakiejś wartości. To przekonanie o wartości stanowi punkt środkowy jaźni. Teraz staje zrozumiałą zależność zdolności kształcenia się od ogólnej struktury duchowej. Główną czynnością zdolności kształcenia się jest przecież wybór wartości kształcących, jasnem więc jest, że wybór ten będzie zgodny z wrodzonem nastawieniem psychicznem jednostki w kierunku pewnych określonych wartości, które to nastawienie jest podstawą indywidualnej struktury osobowości. — Spranger wyodrębnia pozatem struktury całych dziedzin kulturalnych, np. państwa, społeczeństwa, nauki, techniki, sztuki, religji i t. p. Każda z tych dziedzin ma swoją odrębną wewnętrzną strukturę. Między ty-

pami struktur indywidualnych i typami struktur dziedzin kultury istnieje wewnętrzny związek. Struktury te nie są czemś stałem i niezmiennem, lecz podlegają ciągłemu rozwojowi. Stąd powstają nowe zadania dla psychologji strukturalnej — zbadać i ująć prawa rządzące tym rozwojem i stworzyć odpowiednie typy rozwoju struktur indywidualnych oraz typy rozwoju struktur dziedzin kultury i całych kultur. Nasuwa się pytanie, jakie to może mieć znaczenie dla pedagogiki. Spranger twierdzi, że jest to potrzebne przy opracowywaniu ideałów wykształcenia, które zależą właściwie od struktur duchowych dziedzin kultury, z których powstały. Każda dziedzina kulturalna dąży do uzyskania wpływu na wykształcenie. Badając więc wewnętrzną strukturę tych dziedzin z łatwością będziemy mogli wyróżnić wartości, które są podstawą ideału wykształcenia.

IV. ZADANIA I CELE NAUKOWEJ PEDAGOGIKI.

Chcąc nakreślić zarysy celów przyszłej naukowej pedagogiki, Spranger zwraca uwagę na zależność wykształcenia od kultury ogólnoludzkiej i od kultury narodu w szczególności. Dzisiejsza ogromna różnorodność dziedzin kulturalnych i bogaty rozwój życia kulturalnego powoduje takąż różnorodność form wykształcenia. Zależność ideałów wykształcenia od kultury daje się spostrzec w każdej dziedzinie. Każda dziedzina kulturalna dąży do utrwalenia i zaszczepienia swych wartości w duszy nowego pokolenia. Uzyskuje to przez wychowanie. Najsilniej to dążenie ujawnia się w nauce. Każda nowa teorja naukowa każde nowe poznanie dąży przedewszystkiem do rozpowszechniania się wśród młodzieży, pragnie zwerbować naśladowców i zwolenników. Najlepszym tego dowodem są uniwersytety i akademje, które prócz czysto badawczych, poznawczych celów dążą do zaszczepienia w młodych umysłach nowych prądów naukowych. W dziedzinie sztuki może najmniej się ujawnia ten wpływ na wykształcenie, ale i tutaj widzimy, iż wybitni artyści tworzą własne kierunki i szkoły, starają się wywrzeć wpływ na młodych adeptów sztuki i zachęcić ich do naśladownictwa. — To samo dążenie daje się zauważyć w świetle produkcji ekonomicznej i techniki. Dawniejsze cechy miały prócz celów zawodowych, również cele wycho-

wawcze. W dzisiejszych szkołach technicznych i handlowych walczą prądy ogólnego wykształcenia. Każdy wysoko stojący zawód posiada swoje własne formy wykształcenia i tworzy własny ideał zawodowy. Jeśli zajrzymy do historji, to przekonamy się, iż ogólne systemy gospodarcze i ekonomiczne zawsze miały związek z formami wykształcenia (np. merkantylizm, fizjokratyzm, ekonomiczny liberalizm, ekonomiczny socjalizm). Jeśli chodzi o dziedzinę socjalną, to tu również zauważymy, że ideały pedagogiczne wynikają ze struktury społeczeństwa, jego rozczłonkowań i warstw Różnice dzielnicowe, różnice wieku, różnice płci wymagają różnych form wychowania. Również daje się odczuwać wpływ stanów i klas na wychowanie; każda pragnie zachować swe właściwości i wartości. Wkraczając w dziedzinę polityki, widzimy, że państwo pragnąc wychować naród do swych celów, również ma ogromny wpływ na formy wykształcenia. Również i partje polityczne, posiadają własne programy i dążenia, starają się wywrzeć wpływ na wychowanie. Oczywiście, interes państwa musi być stawiany ponad interesy partyjne. Wychowanie całkowicie wolne od wpływów partyjnych jest niemożliwe, ale nie powinno dawać przewagi jednym nad drugimi, powinno się starać o jakiś kompromis, o równowagę tych wpływów i wznosić się ponad nie. Ta sama równowaga sił powinna być zachowana na terenie walki poglądów na świat w wychowaniu. Dzisiejsze społeczeństwo posiada najrozmaitsze poglądy na świat. Przekonania te grają ogromną rolę w wychowaniu. Jednostronność jednak powinna być przezwyciężona. Nie można się zasklepiać w jednym tylko stylu życia, ale mieć oczy otwarte i na inne poglądy życiowe. Żaden z tych światopoglądów nie jest sam przez się zrozumiały, i bez swych przeciwieństw nie mógłby istnieć. Należy szukać jakiegoś połączenia, powiązania tych poglądów, które aczkolwiek w dziedzinie pojęć nie da się przeprowadzić, jednak w rzeczywistości często łączy przeciwieństwa w jeden system. — Zbadanie i oświetlenie tych wszystkich wpływów, ujęcie danej rzeczywistości kulturalnej w porządku pojęciowym i ukształtowanie w normy i oszacowania, osiągnięcie jednolitości i syntezy — jest zadaniem naukowej pedagogiki. Oświetla ona wychowanie, jako szczególny przebieg kulturalny. Ob-

serwuje i opisuje różnorodne związki i zależności między kulturą i wychowaniem, rozczłonkowuje kompleksy strukturalne duchowego świata z punktu widzenia pedagogicznego, opracowuje surowy materjał w prawdziwą całość, tworzy typy i formy wychowania, stawia normy i oszacowania. Spranger rozróżnia cztery główne grupy zagadnień pedagogicznych, których opracowanie jest zadaniem przyszłej pedagogiki: 1) Ideał wykształcenia („Bildungsideal"), 2) Problem zdolności kształcenia się („Bildsamkeit"), 3) Wychowawca („Bildner"), 4) Związki do spraw kształcenia i wychowania („Bildungsgemeinschaft").

Zagadnienia ideału wykształcenia i zdolności kształcenia się łączą się z zagadnieniami psychologji strukturalnej i psychologji rozwoju. A więc pracę nad pedagogiką należy rozpocząć od gruntownych roztrząsań psychologicznych. Zadaniem pierwszej grupy jest opracowywanie pod względem historycznym i krytycznym typów wykształcenia oraz ich znaczenie ze względu na warunki kulturalne, społeczne, etyczne i t. p. Druga grupa zagadnień należy do dziedziny psychologji pedagogicznej, opartej na psychologji rozwoju wieku młodzieńczego. Do jej wyników nawiązuje psychologja metod nauczania i wychowania. Stąd powstaje eksperymentalna pedagogika, jako metoda stosowania środków pedagogicznych. W trzeciej grupie należy się zająć psychologją i etyką wychowawcy. Rozróżniamy w jego istocie dwie główne cechy; miłość duchowych wartości i miłość rozwijających się dusz, w których pragnie urzeczywistnić te wartości. Grupa czwarta jest przedmiotem pedagogicznej socjologji, która rozpatruje zagadnienia zrzeszeń społecznych poświęconych sprawom wychowania i zagadnienie istoty wykształcenia w zależności od ogólnej struktury społeczeństwa. — Co do historji wychowania, to powinna być w jaknajsilniejszym związku z ogólną historją kultury; powinna ona oświetlić związek teoretycznych sentymentów pedagogicznych z zastosowaniem ich w życiu, oraz z wynikami, jakie osiągnęły. Celem tej pracy jest umożliwienie wykształcenia młodzieży w myśl wskazań ideału wykształcenia, opartego na prawach psychologicznych rozwoju duchowego.

V. WYKSZTAŁCENIE ZAWODOWE I JEGO ZWIĄZEK Z OGÓLNEM WYKSZTAŁCENIEM.

Powszechnem jest mniemanie, że wychowanie powinno się zaczynać od ogólnego wykształcenia. Stąd pochodzi niedostateczny rozwój szkół zawodowych. Mniemanie to opiera się na błędnem pojmowaniu ogólnego wykształcenia. Chodzi tu raczej o podstawowe wykształcenie, natomiast ogólne wykształcenie takie, jak je pojmuje Spranger, można uzyskać tylko przez pracę zawodową. Ograniczając zakres terminu „wykształcenie" do czysto intelektualnych wartości, rozróżniamy dwa znaczenia terminu „ogólne wykształcenie": 1) encyklopedyczne, czyli materjalne (jaknajwiększy zapas ważnych wiadomości ze wszelkich dziedzin); 2) formalne wyćwiczenie wszelkich funkcyj paznawczych (poczynając od prostych zmysłowych, aż do zawikłanych logicznych wnioskowań), osiągnięcie wszechstronnego rozwoju sił intelektualnych. W tem drugiem znaczeniu oczywiście nie może być mowy o czystym formalnym wykształceniu, bez żadnej przymieszki materjału; czysto formalne ćwiczenie intelektu jest niemożliwe, musi się przyłączyć do niego jakaś treść. — Jednak czysto intelektualne wykształcenie nie jest wykształceniem zupełnem (całkowitem). Chodzi o wykształcenie w szerszem znaczeniu, o wykształcenie w łączności z życiem, z przygotowywaniem do życia pod każdym względem. Chodzi o wszechstronny rozwój elementarnych sił, składających się na całość życia duchowego i społecznego, o przeniesienie człowieka w rzeczywistość życiową, w której byłoby miejsce i dla techniki, i dla estetycznych przeżyć, socjalnych urządzeń i religijnych wartości. Należy kształcić elementarne akty pojmowania, pracy twórczej, miłości, posłuszeństwa, myśli religijnej i t. p. Jeśli to wszystka ogarniemy terminem ogólnego wykształcenia, wówczas raczej na końcu drogi kształcenia znajdziemy je, niż na początku, jeśli wogóle tak szeroko pojęte wykształcenie da się urzeczywistnić. Jeśli weźmiemy pod uwagę początkowe wykształcenie mające swoją podstawę w najbliższem otoczeniu, w domu rodzinnym i kraju ojczystym, to możemy je nazwać „podstawowem wykształceniem" („grundlegende Bildung"). Również wyżej zdefinjowane „ogólne wy-

kształcenie" wymaga jakiegoś swoistego centrum, jakiegoś podłoża, na którem powstaje. Otóż Spranger twierdzi, że to wyższe ogólne wykształcenie można osiągnąć jedynie przez pracę zawodową. Podstawowe wykształcenie należy przedewszystkiem do szkoły powszechnej, która powinna zaznajamiać z kulturą narodową nie tylko zapomocą pojęć, ale przez twórczą pracę, estetyczne pobudzanie, przez życie szkolne. Ale szkoła powszechna ma jedną ujemną stronę: za wcześnie puszcza swych wychowanków w świat, przed ostatecznem uformowaniem wewnętrznej jaźni. Szkoła średnia jest z tego względu lepiej sytuowana. Ona również daje tylko podstawowe wykształcenie, ponieważ prowadzi jedynie do punktu, w którym następuje swobodny wybór zawodu; tu zaś dopiero zaczynają się tory osobistego kształcenia. Jednak zakres ogólnego pędu dokształcania się nie jest u wszystkich tak silny i szeroki, jak to przypuszcza szkoła średnia. Średni stopień szkolny nie jest ani konieczny, ani celowy. Zastąpić go powinny szkoły zawodowe. Stąd pochodzi dzisiejsza niechęć do szkół zawodowych, a sto lat temu szkoły zawodowe miały bardzo ciasny zakres, cel zaś wyłącznie utylitarny, dlatego potępiano je (np. Schiller Humboldt, Schleiermacher) i uważano je raczej za przeciwieństwo tych zakładów naukowych, które dawały ogólne wykształcenie. Uniwersytety przeciwstawiały się temu utylitarnemu kierunkowi i starały się dawać ogólne, naukowe wykształcenie. Dlatego też w XIX w. wyższe szkoły zawodowe powstały zewnątrz uniwersytetów. Dzisiejszy stan uniwersytetów dowodzi, że studjum zawodowe jest środkiem ogólnego i idealnego wykształcenia (nie uniwersalizm, ale indywidualizm jest zasadą kształcenia). Dawniej sądzono raczej, że zawód i wykształcenie wykluczają się nawzajem; jeśli weźmiemy szkoły zowodowe w tak ciasnym zakresie, że dawałyby ściśle określoną i ograniczoną wiedzę wyłącznie fachową, to mniemanie takie mogłoby być usprawiedliwione. Ale tak nie jest; samo pojęcie wykształcenia już zawiera w sobie coś ogólnego. Szkoła zawodowa musi utrzymywać kontakt z ogólną kulturą. Dzisiejszym szkołom zawodowym dużo jeszcze pod tym względem brakuje. Wychodząc bowiem z założenia, że ogólne wykształcenie już jest ukończone przed zgłoszeniem się do szkoły zawodowej, ograni-

czają się one do specjalnej tylko wiedzy fachwej. Szkoły zawodowe powinny stać się prawdziwemi zakładami kształcącemi, a wówczas zniknie uprzedzenie, jakie wielu żywi w stosunku do nich. Muszą być zorganizowane nie z punktu widzenia zewnętrznych celów, lecz wewnętrznej istoty przebiegu kształcenia. Szkoła zawodowa powinna odpowiednio do jej punktu głównego przedstawiać pewien typ wykształcenia zawodowego w łączności z całością wewnętrznego wykształcenia. Dawna zasada koncentracji znajduje tu swoje nowe zastosowanie: opierając się na wiedzy fachowej, szkoła zawodowa daje wykształcenie przez łączność tej wiedzy z innemi dziedzinami życia. W tym celu potrzebne jest dalsze rozszerzenie planu nauki i pogłębienie sposobu kształcenia w szkołach zawodowych. Jedno jest tylko przeciwieństwo wykształconego człowieka: zaślepiony w ciasnej rutynie specjalista; i tak mechanizującego kształcenia powinny się strzedz dzisiejsze szkoły zawodowe.— Powyższe wywody Spranger zamyka konkluzją, że po podstawowem kształceniu, które daje szkoła powszechna, powinno nastąpić kształcenie zawodowe, z którego wyłania się ogólne wykształcenie. — Wszakże zakłady kształcące powinny być w związku z psychologicznym przebiegiem rozwoju ducha ludzkiego, oraz z drugiej strony muszą zwracać uwagę na różnorodność czynności kulturalnych, uzdolnień i struktury indywidualnej jednostki.

VI. PROBLEM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.

W dziełku „Gedanken über Lehrerbildung" (Lipsk, 1920) zastanawia się Spranger, w jaki sposób należałoby przygotowywać kandydatów na nauczycieli do ich wzniosłego zawodu. Omówiwszy pojęcie wykształcenia, wartości kształcących i zdolności kształcenia się, oraz wykazawszy, jakie istotne różnice zachodzą między nauką, techniką a wykształceniem, dochodzi do wniosku, iż sprawom wykształcenia powinna być poświęcona specjalna wyższa szkoła pedagogiczna, któraby miała inne zadania, niż szkoły poświęcone nauce (uniwersytety) lub wyższe szkoły techniczne. Proces kształcenia nie pokrywa się ani z procesem poznawczo-badawczym, ani z techniką. Nauka bada wszelkie wartości, ale tylko z punktu widzenia poznawczego;

opracowuje je na gruncie objektywno-poznawczym. Subjektywny stosunek do wartości jest jej obcy. Technika przeciwnie, robi wybór między rzeczowemi związkami, chodzi jej o wartości korzystne dla życia. Nie znajdujemy tu jednak pierwiastku etycznego. Pierwiastek ten natomiast zjawia się w procesie kształcenia. Czynność kształcenia nie kieruje się wartościami poznawczemi lub utylitarnemi, tylko wartością dóbr, posiada cel etyczny. Jednak jeśli chodzi tylko o prawidłowe uporządkowanie wartości, to mamy do czynienia z etyką (opis etycznych przeżyć i sądów o wartości). Jeśli zaś chodzi o ożywienie tych wartości w duszy rozwijającej się jednostki, to mamy do czynienia z kulturalną funkcją wychowania. Nauka jest sama dla siebie celem; technika i wychowanie mają na celu inne wartości. Technika jest zawsze zastosowaniem nauki, jest utylitarystyczna, ma na celu konsekwentną korzyść; przerabia naukę dla praktycznych potrzeb życiowych. Kształcenie także posługuje się nauką, ale nie dla niej samej, tylko w celach wychowawczych; oczywiście, posługuje się nie tylko nauką, ale i innemi wartościami, chyba, że chodzi wyłącznie tylko o naukowe wykształcenie. Nauka może także opracowywać teoretycznie samą technikę i kształcenie; w tym ostatnim wypadku mamy teorję pedagogiki. Ma ona duże znaczenie dla wychowawcy, ale nie zastąpi oczywiście skłonności i zdolności wychowawczych, tak jak znajomość estetyki i techniki sztuki nie zastąpi talentu. Teoretyczna pedagogika jest naukowem oświetleniem wychowania jako szczególnego przebiegu kulturalnego. Pogłębia ona wychowawcę, ale nie czyni go nim. Zdolność wychowawcza jest czemś wrodzonem; nie może być zaszczepiona, ale może być uszlachetniona i wzmocniona. W połączeniu ze skłonnościami wychowawczemi tworzy to, co nazywamy powołaniem do zawodu nauczycielskiego. Powołanie objawia się w ten sposób, że zazwyczaj jednostka, która sama posiada silny pociąg do kształcenia i rozwijania swej struktury duchowej ma również skłonności do kształcenia innych. A więc prawdziwego wychowawcę cechować będą dwie zasadnicze właściwości: upodobanie do wartości kształcących i chęć zaszczepienia tych wartości innym. Powracając po tej dygresji na temat powołania nauczycielskiego do spraw kształcenia i rozwijania tych wrodzonych właściwości

w jak najbardziej celowy sposób, rozpatrzmy projekt Sprangera utworzenia specjalnej wyższej szkoły pedagogicznej, poświęconej sprawie kształcenia nauczycieli. Spranger twierdzi, że uniwersytet nie jest przeznaczony do kształcenia nauczycieli. Wydział filozoficzny uniwersytetu ma inne zadania. Celem jego jest czysta nauka, sama dla siebie, bez względu na praktyczne cele i zastosowania. Tymczasem, jak było wyżej wykazane, kształcenie jest czemś innem, niż nauka. Nauka jest tylko jednym z czynników kształcenia. Nauczyciel, oczywiście, powinien posiadać wiedzę, ale jeszcze i coś więcej. Uniwersytet daje jedynie podstawy teoretyczne, nie troszcząc się o sam zawód nauczycielski, ani o praktykę. Nauczyciel nie potrzebuje być uczonym, zasklepionym w samych jedynie wartościach badawczo-poznawczych, musi być wszechstronnie wykształconym człowiekiem, a nie specjalistą. Tak samo, jak artysta na uniwersytecie zdobyłby tylko podstawy naukowe sztuki, ale nie rozwinąłby swych zdolności artystycznych, nie nabyłby praktyki, tak samo i kandydat na nauczyciela nie nauczy się na wydziale filozoficznym jak należy kształcić ludzi. Do tego celu musi być przeznaczona specjalna szkoła. Uniwersytet daje zbyt wiele i zbyt mało zarazem. Zbyt wiele, gdyż nauczyciel wydobywa z nauki tylko te wartości, które mu są potrzebne do kształcenia; jednocześnie wiele wartości kształcących wcale nie znajduje się na uniwersytecie. Posiadamy szkoły dla wiedzy i techniki, ale nie posiadamy dla spraw wychowania. Wychowanie zaś nie pokrywa się ani z nauką, ani z techniką. Nauka, technika, sztuka — tworzą tylko wartości wykształcenia. Jeśliby uniwersytet miał kształcić kandydatów na nauczycieli, to albo dawałby wykształcenie zbyt jednostronne, albo musiałby być odpowiednio przekształcony.

Jednakże to ostatnie nie jest wskazane, gdyż jak powiedziano wyżej, uniwersytet posiada inne cele kulturalne; zadanie nauczyciela nie jest czysto naukowe, raczej przeciwnie, powinien posiadać własności ograniczające zbyt wielki pęd do czystej wiedzy, który mógłby istnieć z uszczerbkiem dla wielu innych wartości kształcących. Nauczyciel powinien posiadać zainteresowanie żywym człowiekiem i wartościami kształcącemi, leżącemi również poza nauką. Udowodniwszy konieczność stworzenia wyższej szkoły pedagogicznej, Spranger przechodzi

do szczegółowego przedstawienia swojego projektu. Kurs nauki byłby trzyletni: dwa lata poświęcone teorji, a trzeci rok — praktyce. Szkoła dzieliłaby się na 3 oddziały: naukowy, (wraz z teoretyczną pedagogiką), techniczno-artystyczny i praktyczno-pedagogiczny. Punktem ciężkości w wyższej szkole pedagogicznej byłoby samokształcenie się i zadania wychowawcze. Dwa dni w tygodniu przeznacza Spranger na dowolne ćwiczenia, doświadczenia, pracownię psychologiczną, próbne lekcje (w ciągu dwóch pierwszy lat); w ciągu trzeciego roku również dwa dni w tygodniu na pogłębianie studjów.

Teoretyczna pedagogika oczywiście stanowiłaby tylko część ogólnych studjów, tembardziej, że nie jest jeszcze dostatecznie opracowana i wzięta oddzielnie nie dałaby żadnych rezultatów.

Wyższa szkoła pedagogiczna powinna być akademją kultury, pełną treści kształcącej. Ta treść jest określona przez program szkoły powszechnej, w tych granicach jednak pozostałby pewien wybór dla kandydatów. Możnaby więc wyróżnić grupę humanistyczną i grupę matematyczno-przyrodniczą. Dla pierwszej grupy mielibyśmy: naukę języka, historję, naukę obywatelstwa, naukę o państwie ojczystem; dla drugiej grupy: rachunki, botanikę, zoologję, fizykę, geografję. Na przedmioty te Spranger przeznacza 8 godzin tygodniowo dla każdej grupy w ciągu dwóch lat; na naukę religji — dwie do trzech godzin tygodniowo, na przedmioty filozoficzne i pedagogiczne (historja filozofji, historja szkolnictwa, pedagogika, logika, psychologja, etyka, filozofja kultury) — cztery, do pięciu godzin tygodniowo w ciągu trzech lat. Dydaktyka i metodyka zajęłaby jedną godzinę tygodniowo. Pozatem, dla każdej grupy Spranger przeznacza osiem godzin tygodniowo na 2 przedmioty wybrane dowolnie z następujących ugrupowań: dla grupy humanistycznej: historja i filozofja religji, historja i geografja i nauki społeczno-polityczne, łacina i francuski, francuski i angielski; dla grupy matematyczno-przyrodniczej: biologja i wyższa matematyka, fizyka i chemja, geografja z geologją, mineralogja i astronomja. Pozatem dowolnie do wyboru: rysunki, sztuka plastyczna, śpiew, muzyka z historją sztuki. Dla obu grup w mniejszym zakresie: rolnictwo, ogrodnictwo, rękodzielnictwo, sztuka konstrukcyjna,

technologja, księgowość, towaroznawstwo; kultura ciała, higjena, gimnastyka, nauka gospodarstwa, socjologja. Dwa dni w tygodniu pozostałyby na praktyczno-pedagogiczne zastosowania i ćwiczenia, oraz na przedmioty nie wybrane przez danego kandydata. Ogólną wskazówką byłoby unikanie przeciążenia materjałem. Trzeci rok przeznacza Spranger na praktyczne przyzwyczajanie do zawodu nauczycielskiego. Spranger nie jest zwolennikiem szkoły ćwiczeń, gdyż obawia się zbytniej schematyzacji pracy, ale jednak uważa ją za malum necessarium, gdyż niemożliwem byłoby pozwalać młodym kandydatom już po dwóch latach na samodzielną pracę. Z tego względu w wyższej szkole pedagogicznej musiałaby być ograniczona ilość studjujących (do stu na każdym roku, podzielone na cztery grupy). Życie związkowe, towarzyskie i społeczne dałoby się urzeczywistnić w drodze wolnych związków młodzieży na gruncie szkolnym. Streszczając poglądy Sprangera na kwestję kształcenia nauczycieli, możemy zaznaczyć następujące główne punkty: 1. Proces kształcenia różni się od czynności badawczo-poznawczych, mających na celu czystą wiedzę, jak również od czynności technicznych. 2. Istnieją szkoły mające na celu wyłącznie naukę, lub technikę, nie mamy natomiast szkół poświęconych specjalnie sprawom kształcenia i rozwijania osobowości. 3. Zgodnie z tym postulatem powinna być utworzona wyższa szkoła pedagogiczna, rozwijająca i uszlachetniająca wrodzone zdolności kształcenia, przygotowująca do zawodu nauczycielskiego za pomocą wielkich wartości kształcących czerpanych z różnorodnych dziedzin kultury.

VII. PRZYGOTOWANIE KOBIET DO PRACY WYCHOWAWCZEJ.

Jak już widzieliśmy poprzednio, Spranger uważa zdolność wychowawczą za coś wrodzonego, mającego charakter talentu. Wychowawcą trzeba się urodzić, podobnie jak artystą. Jednak nie znaczy to, aby ta zdolność odrazu była niejako gotowa i nie potrzebowała żadnej opieki ani pielęgnowania do swego rozwinięcia się.

Przeciwnie, jest ona jedynie w zarodku, aby się mogła rozwinąć. Zdolność wychowawcza nie może być zaszczepiona, ale może być uszlachetniona i wzmocniona. W jaki sposób można

to osiągnąć? Za pomocą samowychowania, samokształcenia swej jaźni, swej wewnętrznej istoty. Osiągnięcie pełni wszechstronnego wykształcenia, rozwinięcie i uszlachetnienie swego własnego świata wewnętrznego jest warunkiem istotnym rozwoju zdolności wychowawczych. Wychowawca musi być wykształconym człowiekiem; chcąc kształcić innych, musi umieć przedewszystkiem kształcić siebie samego.

Naturalną skłonnością kobiety jest skłonność macierzyńska, skłonność do pielęgnowania i uszlachetniania. Łączy się z tem skłonność do kształcenia swej wewnętrznej istoty, oraz instynkt przekazywania zdobytej wiedzy innym, co dowodzi, że kobieta już na mocy swej natury posiada zdolności wychowawcze. Chodzi więc o to, aby te skłonności odpowiednio w kobiecie wykształcić i wychować, aby nabrały wartości kulturalnej. Nie można tego osiągnąć wyłącznie za pomocą studjum pedagogiki, lub wykładów o psychologji dziecka i nauce wychowania, a nawet praktyki pedagogicznej. Osiąga się to, jak to już było wyżej powiedziane, za pomocą samokształcenia, za pomocą procesu świadomego samodojrzewania w sensie uszlachetnienia swej jazni, w celu ukształtowania w sobie pełni człowieczeństwa w najwyższem znaczeniu tego słowa. Należy więc zaczynać od budowy wewnętrznego świata we własnem sercu. Chcąc kobietę wykształcić na wychowawczynię, trzeba ją pobudzić do samokształcenia, dać jej odpowiedni do tego materjał, którego oczywiście nie brak, chociażby w dziełach klasyków i poetów, w autobiografjach dobrych wychowawczyń. Naturalnie, nie wszystko daje się osiągnąć z książek; tu przychodzą w pomoc towarzystwa i związki społeczne, odpowiednie zakłady wychowawcze. Tu dopiero przychodzi z pomocą pedagogika, historja wielkich pedagogów i wychowawców, psychologja praktyczna dziecka, nauka o środkach i formach wychowania. Kobieta posiada pewne pierwiastki w swej psychice, które są jej właściwe, jako kobiecie. Chcąc osiągnąć wszechstronne wykształcenie, musi dbać również o rozwój tych sił swoistych. A więc przedewszystkiem — zdolność do miłości. Miłość dąży ku ideałom i dlatego ma wartość wychowawczą. Kształci, bo przyczynia się do umocnienia wewnętrznego światopoglądu.

Drugą właściwością jest odrębny zmysł estetyczny; kobieta,

podobnie jak i dziecko, bardziej bezpośrednio odczuwa barwy, dźwięki, kształty. Również uczucie religijne, w sensie uszlachetnienia swej istoty tkwi głęboko w naturze kobiety. A więc te skłonności należy w kobiecie kształcić, chcąc ją wychować na dobrą wychowawczynię. Unikać tego, co te skłonności zmniejsza lub psuje. Strzedz się agitacji i polityki, chronić przed specjalizacją i rutyną. W pierwszym rzędzie takie wychowanie kobieta powinna otrzymywać w domu rodzinnym, pozatem w specjalnym społecznym instytucie pedagogicznym, który powstałby z połączenia istniejących kursów dla kobiet, seminarjów ochroniarskich i freblowskich i t. p. Pozatem należałoby stworzyć wyższą szkołę dla kobiet, w której kształconoby specjalnie kobiece właściwości duchowe. Prawdziwa kobiecość bowiem warunkuje prawdziwe zdolności wychowawcze. Od kobiety i jej odpowiedniego wykształcenia zależy siła moralna narodu.

VIII. ZAKOŃCZENIE.

Kończąc ten pobieżny przegląd ważniejszych zagadnień pedagogicznych poruszanych przez Sprangera, należałoby podkreślić niektóre poglądy specjalnie charakterystyczne i zarysowujące jego indywidualne stanowisko w sprawach dotyczących wykształcenia. Poglądy te możemy podać w następującem krótkiem streszczeniu:

1. Przyszła naukowa pedagogika powinna się dzielić według Sprangera na cztery główne działy: a) Zagadnienia dotyczące ideału wykształcenia, b) Zagadnienie zdolności kształcenia się, c) Opracowanie psychologji i etyki wychowawcy, d) Zbadanie i opracowanie działalności i zadań związków społecznych, poświęconych sprawom wykształcenia i wychowania.

2. Pojęcie wykształcenia. Spranger pojmuje wykształcenie w sensie wszechstronnego rozwoju i wyćwiczenia wszelkich sił duchowych człowieka, oraz przyswojenia jego osobowości ogólnych wartości kulturalnych.

3. Zdolność kształcenia się jest właściwością wrodzoną; nie można jej nabyć z zewnątrz, można ją jedynie rozwinąć i uszlachetnić. Zależy ono w głównej mierze od wewnętrznej struktury duchowej jednostki.

4. Jądrem struktury duchowej osobowości odróżniającem ją od innych struktur duchowych jest skłonność do pewnych określonych wartości. W tem tkwi najgłębszy rys indywidualności danej jednostki.

5. Zdolność wychowawcza, podobnie jak zdolność kształcenia się, jest własnością wrodzoną i zależy od tego, w jakim stopniu dana jednostka posiada skłonność do kształcenia swej jaźni. Im większy popęd ktoś posiada do rozwinięcia i ugruntowania swego własnego świata duchowego, tem większe posiada zdolności wychowawcze. Łączy się z tem przekonanie, iż warunkiem rozwoju zdolności wychowawczych jest przedewszystkiem własny rozwój wewnętrzny i wszechstronne wykształcenie.

6. Psychika wychowawcy posiada duże zasadnicze cechy: miłość wartości kształcących i miłość rozwijających się dusz, w których pragnie on urzeczywistnić te wartości.

7. Ogólne wykształcenie daje się osiągnąć jedynie na podłożu pracy zawodowej. Zgodnie z tem przewiduje Spranger, iż po podstawowem wykształceniu, które daje szkoła powszechna, powinno następować kształcenie zawodowe, na którego tle dopiero wyłania się ogólne wykształcenie.

8. Największe niebezpieczeństwo dla ogólnego wykształcenia stanowi zbytnia specjalizacja i ślepa rutyna; tego też przedewszystkiem powinien się wystrzegać dobry wychowawca.

9. Kształcenie nie pokrywa się ani z nauką, ani z techniką, dlatego też powinna istnieć specjalna wyższa szkoła pedagogiczna poświęcona sprawom kształcenia, pobudzająca wychowanków do rozwijania własnej osobowości i przygotowująca w ten sposób do zawodu nauczycielskiego.

F. ŚNIEHOTA.

PRZYCZYNEK DO ZAGADNIENIA: „KŁAMSTWO DZIECI I MŁODZIEŻY“ NA PODSTAWIE ANKIETY W SZKOŁACH WYDZIAŁOWYCH W KATOWICAH

I. WSTĘP.

O kłamstwie dzieci i młodzieży posiadamy w literaturze pedagogicznej doskonałą monografję z roku 1917-go. Napisała ją nasza rodaczka Dr. Franciszka Baumgarten (najpierw w języku niemieckim, później w języku polskim). W międzyczasie (1924) ukazała się nowa ciekawa praca o kłamstwie dzieci, tym razem pióra wiedeńskich autorek Dr. Charlotte Bühler i Johanna Haas. W obu wypadkach zdobyły autorki swój materjał drogą ankiety, przyczem zwróciły się po odpowiedzi sposobem kolektywnym bezpośrednio do dzieci wzgl. młodzieży szkolnej. Kwestjonarjusz łódzki (Fr. Baumgarten) zawierał 5 pytań:

1. Czy skłamałeś(aś) kiedy w domu?
2. Czy skłamałeś(aś) kiedy w szkole?
3. Daj przykłady twego kłamstwa.
4. Czy wstydziłes(aś) się swego kłamstwa?
5. Czy żałowałeś(aś), że skłamałeś(aś)?
6. Czy przypominasz sobie swe pierwsze kłamstwo?

W ankiecie wiedeńskiej zaś pytanie było tylko jedno: „Czy są wypadki, w których trzeba kłamać?" Tym sposobem zebrano w Łodzi 1078, w Wiedniu 312 przykładów kłamstw.

Niniejsza praca idzie śladem ostatniej, opierając się jednak na nierówno obszerniejszym materjale, mianowicie na 1813 przykładach. Celem jej jest przedewszystkiem możliwie jasne

postawienie i oświetlenie specjalnego zagadnienia kłamstwa z potrzeby*), zbadanie, czy i w jaki sposób usprawiedliwiają dzieci i młodociani kłamstwo wogóle a kłamstwa własne w szczególności, czy, usprawiedliwiając kłamstwo, kierują się względami etyczno-moralnemi, czy bardziej praktyczno-życiowemi.

Znając krytyczne wywody Dr. Fr. Baumgarten, dotyczące pracy wiedeńskiej, podkreślam dla uniknięcia nieporozumień, iż w mej pracy nie chodzi o całokształt zagadnienia kłamstwa dzieci i młodzieży, ani też o zestawienie wielkiej ilości właściwych kłamstw dziecięcych celem stwierdzenia, w jaki sposób dziecko samo kłamie, lecz głównie o poznanie stopnia etycznej świadomości i sposobu refleksji u dzieci i młodzieży w stosunku do kłamstwa. Nie przesądzając kwestji, czy pytanie wiedeńskie jest „szczęśliwie wybrane" czy nie, uważałem je dla postawionego sobie celu za odpowiednie.

Jedyną zewnętrzną pobudką do zastanowienia się dzieci nad etyczną stroną kłamstwa była w ankiecie ogólna wstępna wzmianka przed podaniem tematu wypracowania. Wzmianka brzmiała dosłownie: „Mam zamiar przekonać się dzisiaj, **co sądzicie o kłamstwie.** Napiszecie zadanie: **Czy są wypadki, w których trzeba kłamać?** Podaj przykłady, albo opisz takie wypadki!"

W tej formie przeprowadzono w Katowicach ankietę w dwóch 9-cio-klasowych szkołach wydziałowych. Zadanie opracowała dziatwa wszystkich klas z wyjątkiem dwóch najniższych (1. i 2. rok nauczania), razem 30 klas (15 męskich i 15 żeńskich). Wiek dzieci wahał się w granicach między 9-tym i 18-tym rokiem życia. Młodzież pochodziła z różnych sfer społecznych. Zadanie pisały dzieci w salach naukowych pod nadzorem swych opiekunów o tej samej porze jednego i tego samego dnia. Dla zachowania jednolitości w metodycznem postępowaniu odbyły się poprzednio konferencje porozumiewawcze z danymi opiekunami(kami), na których wyjaśniono cel ankiety oraz omawiano wszelkie szczegóły. Nadto wręczono każdemu opiekunowi jednolitą instrukcję na piśmie (druk).

*) Termin „kłamstwo z potrzeby" użyty jest w znaczeniu szerszem, analogicznie do zwrotu „trzeba kłamać", zastosowanego w pytaniu

Ogółem uczestniczyło w ankiecie 994 dzieci, mianowicie 511 chłopców (chł.) i 483 dziewcząt (dz.). Wszystkie dzieci bez wyjątku zrozumiały zadanie. 172 czyli 17% dzieci ustosunkowało się do pytania negatywnie, twierdząc, iż niema wypadków, w których trzeba kłamać. Bez uzasadnienia swego twierdzenia odrzuciło potrzebę kłamstwa 50 chł. i 68 dz., przeważnie młodszych; reszta, t. j. 16 chł. i 38 dz. uzasadniła swój pogląd mniej lub więcej obszernie. Po odjęciu owych 172 negatywnych odpowiedzi pozostało 822 wypracowań (445 chł. i 377 dz.), w których przytoczona ogółem 1813 przykładów kłamstw i to: przez chł. 1212, przez dz. 601 przykładów. Chł. podali zatem jeszcze raz tyle przykładów niż dz. Stosunek przesuwa się pod tym względem na korzyść chł. podobnie jak w ankiecie wiedeńskiej. Zjawisko to nie tłumaczę jednak w ten sposób, jakoby dz. znały mniej rodzajów kłamstw, lub też zgoła mniej kłamały. Porównanie motywów u chł. i dz. poucza, że lista rodzajów kłamstw jest u jednych i drugich taka sama. Nie posądzam też bynajmniej nasze dz. o mniejszą szczerość w porównaniu do chł. Zjawisko w danym wypadku tłumaczę poprostu tem, że dz. są naogół bardziej staranne przy wypracowaniach piśmiennych niż chł. Dz. tylko w niektórych wypadkach zbyły zadanie krótkiem zestawieniem przykładów, a prawie wszystkie zajęły się obszerniejszem rozwinięciem jednego lub kilka przykładów. U znacznej liczby chł. dał się zauważyć stosunek odwrotny; w ich wypracowaniach przejawia się dążność do przytoczenia jak najwięcej przykładów kosztem dokładniejszego opracowania jednego lub kilka wypadków.

II. WARTOŚCIOWANIE PRZYKŁADÓW.

Wartościowanie oraz różnicowanie przykładów oparłem na analizie i podziale kłamstwa, wprowadzonym przez Ch Bühler*). Autorka rozpatruje kłamstwo jako zjawisko socjalne. Kłamstwo jako takie możliwe jest tylko w społeczności.

*) Charlotte Bühler und Johanna Haas, Gibt es Fälle, in denen man lügen muss? Eine pädagogisch-psychologische Untersuchung über die Kinderlüge auf Grund einer Erhebung. Wien-Leipzig-New York (str. 6—12 oraz tab. 9 na str. 31).

Człowiek izolowany nie miałby kogo okłamywać. Mówiąc o kłamstwie w znaczeniu świadomie fałszywego przedstawienia jakiejś rzeczy, musimy mieć na uwadze trzy czynniki: 1. kłamiącego, 2. kłamliwe przedstawienie danego stanu rzeczy czy faktu i 3. tego, którego się okłamuje. Stosunek między temi czynnikami może być różny. Kłamiący bowiem może się odnosić do drugich życzliwie, neutralnie lub wrogo. Można więc kłamać w zamiarze, aby się drugim przysłużyć, albo też, aby im nie szkodzić; powtóre, można kłamać, aby się ochronić od przykrości, albo żeby mieć własną korzyść lub przyjemność; wreszcie można kłamać, chcąc innemu szkodzić. W rezultacie da się więc kłamstwo podzielić na **socjalne, asocjalne i antysocjalne.**

Socjalnemu kłamstwu można przypisać pewną wartość etyczną o tyle, o ile rzeczywiście kłamstwo służy jakiejś wyższej idei. Inna rzecz, że ze stanowiska nauki Kościoła i takie kłamstwo jest niedopuszczalne. Kłamstwo asocjalne a bardziej jeszcze kłamstwo antysocjalne rozkłada społeczność. Bądź jak bądź, kłamstwo socjalne, przeciwnie, bierze wzgląd na społeczność.

Przyjąwszy podział kłamstwa na owe trzy kategorje, zapytajmy się teraz, jaki jest pod tym względem wynik ankiety. Otóż przedstawia go następujące zestawienie:

TABLICA 1.

	U chł.	U dz.	Razem
Liczba przykładów kłamst wogóle	1212	601	1813
Liczba przykładów kłamst socjalnych . .	229	235	464
Kłamstwo socjalne w odsetkach	19%	39%	26%
Liczba przykładów innych kłamstw . . .	983	366	1349
W odsetkach	81%	61%	74%

Jak widać przypada na kłamstwa socjalne tylko jedna czwarta wszystkich przytoczonych przykładów, przyczem pod względem ilościowym da się zauważyć znaczną dysproporcjonalność między przykładami chł. i dz. na korzyść tych ostatnich.

Biorąc pod uwagę liczbę dzieci, otrzymujemy następujący stosunek: z pośród 822 dzieci, które potwierdziły i zilustrowały

przykładami potrzebę kłamstwa, wprawdzie 340 dzieci przytoczyło motywy socjalne, lecz z tych dzieci tylko 220, mianowicie 76 chł. i 144 dz. miało na myśli wyłącznie motywy socjalne, reszta (79 chł. i 41 dz.) usprawiedliwiała potrzebę kłamstwa jednocześnie innemi motywami. Odjąwszy ową resztę niezdecydowanych, można przypuścić, iż 220 dzieci, t. j. 27% ogółu zdało sobie sprawę z właściwego sensu pytania. Te dzieci pojmowały zadanie tak, iż zachodzą sytuacje, w których kłamstwo może być etycznie usprawiedliwione. Jeżeli wogóle i kiedykolwiek kłamać wolno, może to mieć miejsce tylko dla dobra ogółu, społeczeństwa, w obronie państwa, rodziny, religji, rzeczy świętej, dla pożytku drugiego, nigdy dla korzyści własnej. **Więcej niż czwarta część dzieci i młodzieży posiada zatem tego rodzaju etyczną świadomość w stosunku do kłamstwa, iż uznaje jedynie etycznie wartościowe motywy za wystarczające usprawiedliwienie kłamstwa z potrzeby.**

III. PRZYKŁADY KŁAMSTW SOCJALNYCH.

Jako motywy socjalne figurują na pierwszem miejcu: u chł. miłość ojczyzny i wzgląd na dobro ogółu, u dz. miłość bliźniego, okazywana przedewszystkiem przez wzgląd na jego zdrowie.

Chł. 9;9: Gdy nieprzyjaciel napadnie na kraj, złapie chłopca i pyta, gdzie jest wojsko, wtedy trzeba kłamać.

Podobne odpowiedzi chł. w wieku od 10 do 14 lat odnoszą się do jeńców, wywiadowców, wartowników, posłańców i t. p., którzy, o ile nie chcą być zdrajcami swej ojczyzny, muszą wobec nieprzyjaciela posługiwać się kłamstwem.

Chł. 15;4: Żołnierz schwytany przez nieprzyjaciela bywa zmuszany, by powiedział o tajemnicach wojskowych. Wtedy wolno mu kłamać. — Było to w czasie powstania, poszedłem z ojcem na przechadzkę. W drodze spotkaliśmy oddział powstańczy, który wychodził z miasta, udając się w prawo. Po pewnym czasie spotkaliśmy patrol „Grenzschutzu", który nas zatrzymał i pytał się ojca, w którą stronę i czy dawno oddalili się powstańcy. Ojciec odpowiedział, iż poszli w lewo i przed pół godziną minęliśmy ich. Jak się później dowiedziałem, dzięki kłamstwu ojca ocalał od zguby cały oddział powstańców.

Dz. 15;7: Ale to (że kłamstwo jest grzechem) jeszcze nie świadczy o tem, że niema w życiu żadnych wypadków, w których nie byłoby wolno i nawet bardzo potrzebne kłamać. — Jest walka. Wojsko składa się z żołnierzy, którzy ubóstwiają swojego wodza. Nie walczyliby tak dzielnie, gdyby

nie wiedzieli, z jakim zapałem ich dowódca walczy. Naraz dowódca pada. Nikt tego nie zauważył prócz jednego żołnierza, który obok niego walczył. Zrozumiał, że jeżeli żołnierze się teraz dowiedzą, że ich kochany dowódca padł, to oni przegrają, ponieważ żołnierze nie będą mieli ochoty walczyć, zobojętnieją. Wtedy, aby temu zapobiec, musiał się posłużyć jakiemś kłamstwem. Zawiadamia ich, że wódz ich jest wzięty w niewolę i dla wyswobodzenia go muszą przezwyciężyć wroga. W nadziei wyswobodzenia wodza wojsko walczy dzielnie i zwycięża. W takich chwilach kłamstwo jest konieczne, ponieważ chroni ojczyznę od zguby.

Chł. 16;4: Jednak pod względem patrjotycznym zapatrujemy się na kłamstwo inaczej (niż pod względem religijnym). Otóż, gdy chodzi np. o dobro ojczyzny, o honor całego narodu, wtedy takie kłamstwo nie będzie poczytane obywatelowi za złe przez jego ojczyznę, owszem, współobywatele może nawet będą mu za to wdzięczni.

Chł. 16;8: Jeśli chodzi o podtrzymanie ducha w jakimś obozie, to wódz nie powie żołnierzom, że wszystkie inne oddziały zostały już wyniszczone. A dany oddział odnosi zwycięstwo, przez co dodaje ducha rozbitym oddziałom, które nowym wysiłkiem wypychają wroga z kraju. Wódz przez kłamstwo uratował ojczyznę od nieszczęścia.

Chł. 17;0: Podczas wojny wszystkie wojska posługują się kłamstwem.

Chł. 17;10: Człowiek nie powinien nigdy kłamać, jeżeli chodzi o niego samego. Jeżeli zaś chodzi o dobro ogółu wzgl. całego państwa, wolno nam kłamać, np. podczas wojny, gdy nie chcąc zdradzić własnych wojsk, kłamiemy, żeby się do zwycięstwa przyczynić. Nie należy jednak kłamać dla rzeczy błahych, co się niestety najczęściej zdarza.

Dz. 8;8. Są wypadki, w których trzeba kłamać. Naprzykład, gdy ktoś jest śmiertelnie chory, to lepiej mu powiedzieć, że wyzdrowieje, a nie, że umrze.

Ten typowy przykład małej dziewczynki powtarza się u młodszych i starszych dziewcząt w przeróżnych odmianach. W przytoczonych przykładach ów „ktoś" jest to matka, ojciec, ukochane dziecko-jedynak, to znów drogi przyjaciel, koleżanka itd. Wzgląd na zdrowie osób bliskich może zostać również dobrze zamanifestowany przez zatajenie jakiegoś niepokojącego wypadku lub zdarzenia, nawet przez zlekceważenie krępujących przepisów, stojących na przeszkodzie osiągnięciu danego celu.

Dz. 10;0: Jak mamusia była chora, nie mogliśmy dostać lekarstwa w Katowicach, to jechaliśmy do Bytomia (po lekarstwo zagranicę).

Dz. 10;11: Hania była bardzo leniwa, i razu pewnego pytał się ojciec, czy ona się uczy w szkole, a ona odpowiedziała, że się uczy dobrze, bo nie chciała martwić ojca, bo ojciec był chory.

Dz. 11;5: Mój brat wyjechał na wakacje i napisał w liście, że jest chory. Listonosz przyszedł do nas i przyniósł list od brata, a ja przekreśliłam to, co on napisał, a mamusia się pytała, kto to pokreślił, a ja powiedziałam, że to już tak było, bo gdybym była powiedziała prawdę, to mamusia byłaby się rozchorowała.

Dz. 11:7. Matka leży w domu ciężko chora. Lekarz polecił jej, aby się nie martwiła. Pewnego razu syn jej upadł i ciężko skaleczył sobie kolano. Córka Antosia całemi dniami siedziała przy matce. Pewnego razu matka spytała się Antosi, czemu Władek nie przychodzi. Antosia przelękła się i powiedziała, aby się matka nie martwiła: „Władek pojechał na wycieczkę do Zakopanego na tydzień." Matka powoli wyzdrowiała, i kolano Władka także się wyleczyło. Gdy Władek pierwszy raz znowu wszedł do mamusi, wtedy opowiedział całą historję z kolanem. Matka się cieszyła, że ma takie dzieci, które chcą, aby matka jak najprędzej wyzdrowiała.

Dz. 14;7: Gdy np. stan jakiegoś chorego jest bardzo zły i przez powiedzenie jakiejś okropnej prawdy pozbawić go może życia, wtenczas powinno się i należy mówić nieprawdę.

Dz. 16:11: Czasami zdarzają się takie wypadki, w których trzeba kłamać. Naprzykład: W pewnej jeszcze młodej rodzinie matka wciąż choruje. Ojciec w końcu znudzony tem wszystkiem, szuka przyjemności poza domem. Pewnego dnia dobiega już kresu życie matki. Przy łożu jej znajduje się jedyna 10-letnia córeczka. Hanusia, która drży, aby matka nie zadała jej pytania „gdzie jest ojciec?" wtedy będzie musiła kłamać. Pan Bóg jej to przebaczy, bo tu chodzi o życie jej ukochanej matki. To, czego się najwięcej bała Hanusia, nadeszło. Teraz postanowiła skłamać, tak jej podyktował głos serca. Odrzekła, że ojciec zaraz wróci, tylko wyszedł do miasta za ważną sprawą. Tymczasem Hanusia widziała, jak ojciec wszedł naprzeciw do restauracji, codzień przez niego odwiedzanej. Ta odpowiedź rozjaśniła oblicze matki, która umarła z uśmiechem na ustach.

Najczęściej przytaczane są następnie wypadki kłamstwa ze względu na dobro bliźniego. Chł. i dz. w równej mierze usprawiedliwiają kłamstwo, gdy chodzi o mienie lub życie drugiego, i odwrócenie nieszczęścia, ratowanie kogoś w ciężkiej lub przykrej sytuacji, zaoszczędzenie mu nieprzyjemności, nawet odwrócenie go od grzechu na drogę zbawienia.

Chł. 10;11: Są wypadki, w których trzeba kłamać. Przyszła policja do naszego domu, aby ojca aresztować, a ja powiedziałem, że ojca niema.

Chł. 11;2: Gdy złodziej napadnie dom, trzeba kłamać, że pieniędzy niema.

Dz. 12;6: Ojciec był pobożnym, lubił chodzić do kościoła. Lecz matka choć była dobra, nie lubiła chodzić, więc były ciągle kłótnie. Razu pewnego ojciec rzekł do córki, żeby powiedziała matce, że ukazał się jej we śnie anioł, który do niej mówił: „Gdyby twoja matka czytała nabożne

książki, miałaby się lepiej". Rano wstała córka i opowiadała co jej ojciec kazał, ale ona powiedziała, że jej to się śniło. Lecz to było kłamstwo, ale było trzeba kłamać.

Dz. 12;11: W niektórych wypadkach trzeba kłamać. Jeżeli ojciec, który niekiedy nie może zarobić na chleb, przyjdzie do domu, a żona się go pyta, czy ma pieniądze na chleb, wtedy ten ojciec odpowiada, że obiecano mu dać zarobek jutro. W takich wypadkach musi się kłamać.

Chł. 13;3: Gdy w jakiej okolicy grasują rabusie, i gdyby kogoś złapali i wypytywali, gdzie są bogaci ludzie, a on wiedziałby że ma przed sobą rabusi, to powinien powiedzieć, iż nie wie gdzie mieszkają (choć dobrze wie) i pokazać inną drogę. W tym wypadku powinien kłamać, bo tu idzie o rabunek albo o morderstwo.

Dz. 13;9: Szło trzech chopców ze szkoły i jeden z nich rzucił kamieniem w okno i wybił szybę, zląkł się bardzo i uciekł. Właściciel zapytał się chłopców, kto szybę wybił, ale chłopcy choć wiedzieli, to skłamali, że nie wiedzą. Oni chcieli uratować od kary ubogiego kolegę.

Chł. 15;4: Ja miałem wypadek następujący: Razu pewnego przyszedł do domu ojciec pijany i miał podejrzenie na matkę, że zabiera mu pieniądze bez jego wiedzy. Ojciec zapytał się mnie o powód tego, a ja powiedziałem, że matka żadnych pieniędzy nie wzięła, a to dlatego, że matka postępowała lepiej, ponieważ bała się, żeby ojciec pieniędzy nie rozpuścił.

Dz. 15;7: Zachodzą jednakowoż w życiu wypadki, w których człowiek musi skłamać. W okresie niewoli młodzież polska zbierała się na tajne narady. Aby nie zdradzić członków towarzystwa i ich pięknych idei, członek taki, który został oddany śledztwu, kłamał, że o niczem nie wie. Kłamał lecz grzechu nie miał, bo chociaż sam oddał życie za kłamstwo, to ocalił je dziesiątkom innym. Wogóle wtenczas, gdyby kłamstwo w każdym wypadku było grzechem, to młodzież dawniejsza musiałaby mieć dużo grzechów. Lecz kłamstwo niekiedy jest rzeczą szlachetną, o ile przez nie oddamy usługę komuś.

Chł. 15;8: Są wypadki, w których trzeba kłamać. Np. jeśli okręt jakiś tonie, wtenczas powstaje okropna panika, gdyż każdy chce się ratować a nie widzi możności ratunku. Wówczas kapitan kłamie z konieczności, mówiąc, że pomoc się zbliża, a mówi to dlatego, żeby ludzie się uspokoili i powstał ład na statku, gdyż wtedy prędzej można się ratować o własnych siłach, a podczas paniki nikt nie wie co czyni.

Dz. 18;1: Nieraz kłamie się o charakterze człowieka, mówiąc tylko o dobrych stronach, nie tykając złych, gdyż ze złych stron może się dany osobnik poprawić. Kłamstwo jest tylko wtenczas podłem, jeżeli służy do postawienia się w lepszem świetle, wychwalania się i wyratowania samego siebie, krótko, jeżeli służy celom egoistycznym i niskim.

Zachowanie tajemnicy w interesie państwa, rodziny, przyjaciół, troska o honor rodziny, tak samo chęć sprawienia osobom bliskiego otoczenia przyjemności przez jakąś niespodziankę

itp. są częste motywy kłamstwa socjalnego, pokrewne z poprzedniemi.

Chł. 10;5: Jeżeli mam wiadomości, które muszę zachować w tajemnicy, a ktoś o nie pyta, muszę kłamać, że nic o tej rzeczy nie wiem.

Chł. 11;3: Gdy ojciec albo matka mają imieniny i chcą się dowiedzieć co się im podaruje, to można kłamać.

Dz. 15;0: Gdy w rodzinie jest sprzeczka, albo nie daj Boże ojciec jest pijakiem i urządza awantury, a ktokolwiek zapyta się, czy w rodzinie jest dobrze, czy wszyscy żyją w zgodzie, to ja jestem tego zdania, że wtenczas powinna matka lub córka powiedzieć, że jest dobrze i żyjemy w zgodzie, bo w przeciwnym razie ten obcy czy znajomy człowiek mógłby nie szanować ojca lub rodziny i innym ich stosunki domowe jeszcze w gorszem świetle przedstawić, co utrudniłoby poprawę stosunków i pozbyłoby rodzinę dobrej opinji. A tak, to po pewnym czasie ojciec może się poprawić i w rodzinie może znów zgoda zapanować.

Dz. 15;8: Są momenty, w których trzeba kłamać, aby zachować pewną tajemnicę lub cześć jakiejś osoby. Naprzykład trzeba zachować tajemnicę państwową, od której zależy życie niektórych obywateli. Albo cześć drogich osób, np. ojca, matki lub rodzeństwa.

Dz. 15;11: Urządzałyśmy na imieniny mamusi przedstawienie, miłą niespodziankę, a przecież się kłamało. Na próby chodziłyśmy do cioci, aby mamusia o niczem przedwcześnie się nie dowiedziała. Na zapytanie, co będziemy tam robiły (bo coś te wizyty wydawały się mamusi za częste), odpowiedziałyśmy „a bawić się". To nie było prawdą, chodziłyśmy ćwiczyć. Tutaj wolno nam było kłamać, gdyż później mamusia dowiedziała się prawdy od nas samych.

Na osobliwą wzmiankę zasługują usprawiedliwienia kłamstwa z pobudek solidarności braterskiej i przyjazni koleżeńskiej. Motyw ten, chociaż rzadziej niż poprzednie, zachodzi u chł. i dz.

Dz. 12;4: Jeżeli koleżanka albo siostra coś zrobiła, a ja jej nie chcę zdradzić, to choć ja przy tem byłam, powiem, że ja o niczem nic nie wiem.

Dz. 12;11: Dwie osoby żyją w nienawiści. Pierwsza robiła przed trzecią plotki na drugą. Ta chce się zemścić na pierwszej, ale trzecia broni jej mówiąc, że ta pierwsza osoba przecież nic złego nie mówiła. Było to kłamstwo z przyjaźni.

Chł. 16;4: Prawie każdy uczeń kłamie, gdy przychodzi do szkoły bez odrobionych lekcyj. Jeżeli pan profesor pyta, albo ogląda zadanie, to się niejeden wykręca, że zeszyt zapomniał w domu albo go zgubił. „A zadanie napisałeś?" — „Tak, proszę Pana, on widział, myśmy razem pisali". W ten sposób jeden uczeń drugiego namawia do kłamstwa, a potem wspólnie kłamią.

Do grupy kłamstw socjalnych przypada zaliczyć i takie w których kłamiący kieruje się względami wychowawczemi. Ten motyw powtarza się kilkakrotnie u chł. i dz. starszych.

Dz. 14;4: Często musi matka przed małem dzieckiem kłamać, ponieważ dziecko nie rozumie co wolno a czego nie wolno. Np. matka kupuje cukierki i daje dziecku taką ilość jak uważa, lecz dziecko spieszy się zjeść i prosi jeszcze o jedną porcję. Matka, widząc, że dziecko ma dosyć, chowa cukierki i pokazuje próżną torebkę, mówi, że niema. Więc w takim wypadku musi matka kłamać, gdyż chodzi tu o zdrowie dziecka. Lecz również i starsze osoby są uparte, więc jeżeli chodzi czasem o dobro jakiejś osoby, w takim razie musi się kłamać.

Chł. 15;9: Gdy małe dzieci pytają się rodziców o takie rzeczy, których rodzice im nie mogą wytłumaczyć z powodu małoletności dzieci, wtedy rodzice ich okłamują.

Lista kłamstw socjalnych zawiera wreszcie rzadsze wypadki, w których chodzi o ochronę przyrody.

Chł. 12;11: Pewnego razu znalazłem w lesie gniazdo. Źli chłopcy pytają się mnie, gdzie jest to gniazdo. Ja, przypuszczając,, że mogliby je wybrać, powiedziałem, że się pomyliłem i teraz już nie wiem.

Dz. 17;2: Dzieci bawią się na łące, jeden z nich mądrzejszy chłopiec znalazł gniazdo ptasie. Koledzy, dowiedziawszy się o gniazdku, koniecznie chcą się dowiedzieć, w którem miejscu ono się znajduje. Wiemy z doświadczenia, jak to chłopcy swawolnie niszczą gniazda, jest to grzech wielki. Wtedy trzeba skłamać, nie wskazując innym gniazda.

We wszystkich wyżej przytoczonych przykładach wypływały kłamstwa z pobudek szlachetnych, dość zrozumiałych, a zatem nie wymagających bliższej analizy. Niektóre z nich nie mają nawet charakteru właściwego kłamstwa, są to raczej wypadki świadomego przemilczenia prawdy, dopuszczalnego zresztą ze stanowiska nauki Kościoła. Trudniej przedstawia się rzecz, jeżeli motywem kłamstwa jest rzadki odruch uczuciowy, powodujący kłamiącego do poświęcenia swego własnego „ja" dla osobnika drugiego, z którym nie wiąże go nawet żaden nadzwyczajny afekt. Gdy brat, kłamiąc, stawia się samorzutnie za bratem i odbiera za niego karę od ojca, leży to jeszcze w granicach normalności. Co atoli sądzić o wypadkach następujących, również przytoczonych w ankiecie?

Dz. 14;9. Jedna uczenica zawiniła w klasie na karę, ale nie przyznała się mimo upomnień i nawoływań nauczycielki. Inna uczenica, widząc, że tamta nie przyznaje się, wstała za nią i powiedziała, że to ona sama zawi-

miła. Nauczycielka bardzo się rozgniewała na nią, że tak długo się nie przyznawała i uderzyła ją trzykrotnie. Ona skłamała dla dobra koleżanki i wolała za nią cierpieć, by uspokoić zdenerwowanie i złość nauczycielki.

Analogiczny wypadek referuje na podstawie lektury dziewczynka-izraelitka 14;5: W „Sercu" Amicisa, gdy jeden z uczniów rzucił niechcący w nauczyciela kałamarzem, inny przyznał się do winy, choć jej nie miał. Nie było tu potrzeby kłamać, ale tego nie można uważać za brzydki czyn, raczej za poświęcenie.

Mamy tu oczywiście do czynienia z hipertrofją uczucia społecznego, a zatem z chorobliwemi objawami kłamstwa socjalnego. Szczególnie w pierwszym, dokładniej opisanym wypadku nasuwa się przypuszczenie przesadnego wczucia się w przykrą obcą sytuację, a połączonego z niepowstrzymanem parciem do milczącego poniesienia własnych cierpień.

Charakter kłamstwa socjalnego przybierają niektóre kłamstwa towarzyskie, albo jak je w ankiecie określono, kłamstwa z grzeczności wobec drugiego.

Dz. 14;7: Autorka odgrywa jakąkolwiek rolę i następnie pyta się znajomych, czy im się podobało. Choć się znajomym nie podobało, jednak z grzeczności muszą powiedzieć: tak, Pani odgrywała zachwycająco.

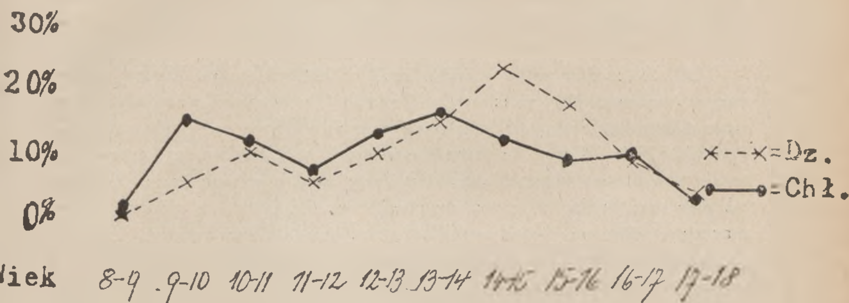
Dz. 16;4. Ktoś jest bardzo zajęty robotą. W tem dostaje gości. Gniewa go to, że właśnie teraz dostał gości, lecz udaje, że się cieszy z ich przybycia. Jest to kłamstwo z grzeczności.

Zestawiając wszystkie wypadki kłamstwa socjalnego, stwierdziłem, iż tylko jedna czwarta przypada na właściwe kłamstwa dzieci i młodzieży; większość przykładów kłamstw socjalnych zaczerpnięta jest z życia dorosłych. Fakt ten nie zmienia wyżej podanego przeze mnie wyniku, iż wogóle tylko jedna czwarta dzieci i młodocianych jest zdolna do etycznego wartościowania kłamstwa z potrzeby. Charakterologicznie ciekawy jest szczegół, że chł. w porównaniu do dz. opisali dwa razy tyle wypadków kłamstw własnych. Ta nieproporcjonalność jest w naszej ankiecie bardziej uderzająca niż w ankiecie wiedeńskiej. Na zjawisko to zwraca Ch. B ü h l e r szczególną uwagę *). Być może, że dz. — jak mniema autorka — bardziej niż

*) Cyt. praca str. 16 i str. 34.

chł. ulegają wpływowi dorosłych. Podział przykładów kłamstw socjalnych na dany wiek u chł. i dz. przedstawia tab. 2.

T a b l i c a 2.



Nasuwa się dalsze pytanie, które motywy socjalne odgrywają większą rolę w myśli chł., a które w myśli dz.?

Znamiennym jest fakt, że chł. przeszło połowę swych własnych kłamstw usprawiedliwiają koniecznością obrony życia i mienia drugich, zaś dz. w 40% względami charytatywnemi. Fakty te wskazują niechybnie na charakterologiczne różnice między typem męskim i żeńskim. Solidarność koleżeńska, przyjaźń i zachowanie tajemnicy wysuwane są w równej mierze u jednych i drugich.

W końcu kilka uwag o stosunku dziecka do kłamstwa socjalnego. Oczywiście chodzi tylko o te dzieci, które usprawiedliwiały wyłącznie potrzebę kłamstwa socjalnego, nie wymieniając innych lub wyraźnie je odrzucając. Z wynurzeń wszystkich dzieci wynika, że zrozumiały one pytanie tak, że kłamstwo w pewnych „wyjątkowych" lub „ważnych" wypadkach jest dopuszczalne i usprawiedliwione. Wiele dzieci podkreśla wyraźnie przymus i konieczność kłamania. „W takim wypadku muszę (trzeba, wolno, można, powinno się, trzeba koniecznie) kłamać" dodaje do opisu przykładu większość chł. młodszych. Niektórzy chł. uzasadniają: „Dlatego trzeba kłamać, bo chodzi o dobro ojczyzny (państwa, narodu, ogółu, rodziny), o życie drogich nam ludzi, o ważną misję, o świętość. Inni, przytaczając dowód na potwierdzenie swego poglądu, powołują się na wy-

padki z historji i literatury ojczystej, życia pierwszych chrześcijan i świętych, życia misyjnego i t. p.

Chł. 15;6: Dobry i uczciwy katolik zawsze będzie unikał kłamstwa, ale jednak będzie niekiedy zmuszony kłamać".

Chł. 5;7: Kłamstwo jest rzeczą obrzydliwą, dlatego trzeba się odzwyczaić od kłamstwa. Lecz pomimo tego są wypadki, w których wolno kłamać.

Chł. 16;1: Gdy myślę o wypadkach, w których trzeba kłamać, nasuwają mi się rozmaite przyczyny do kłamania. Do pierwszej przyczyny zaliczam okłamywanie wroga i ludzi podejrzanych o robotę na szkodę państwa.

Chł. 16;4: Wiemy, że wiara nasza głosi, że kłamstwo jest grzechem, że nie powinniśmy kłamać, chociażby nawet szło o własne życie. Kościół też daje nam nauki, iż można się obejść bez kłamstwa, że różnemi dwuznacznemi zdaniami można wybrnąć z przykrej dla nas sytuacji. Jednak pod względem patrjotycznym zapatrujemy się na kłamstwo inaczej.

Chł. 16;7: Kłamstwo jest grzechem pod względem religijnym, a pod względem politycznym, jeżeli się rozchodzi o losy ojczyzny, kłamać wolno. Każdy człowiek kłamie. Są wypadki, w których kłamać koniecznie trzeba.

Chł. 17;10: Kłamstwo jest w świecie bardzo rozpowszechnione, gdyż niema prawie człowieka, któryby nie kłamał. Kłamstwo jednak zawsze się wyda i człowiek nieraz smutne ponosić musi konsekwencje. Człowiek nie powinien nigdy kłamać, jeżeli chodzi o niego samego. Jeżeli zaś chodzi o dobro ogółu względnie o dobro całego państwa, wolno nam kłamać... Nie należy jednak kłamać dla rzeczy błahych...

Chł. 18;0: Kłamstwo jest to chytrość i podstęp ludzi nieuczciwych. Kłamstwo — podobnie jak zbrodnia — nigdy nie może człowieka okryć na zawsze tajemnicą. Prędzej czy później wychodzi na jaw tajemnica okryta kłamstwem. Dlatego kłamstwo powinno być usunięte z drogi życia ludzkiego, a w pierwszym rzędzie młodzież nie powinna kłamać.

Jednakowoż są wypadki, w których trzeba kłamać, a to jeżeli idzie o życie kilku lub kilkunastu osób, albo jeżeli idzie o dobro ojczyzny.

Kłamstwo jest grzechem, brzydką wadą człowieka, której powinien się wystrzegać i t. p. — piszą prawie wszystkie dziewczynki, lecz zaraz potem lub też po obszerniejszych refleksjach przyznają, że są wypadki, w których trzeba, można i nawet musi się kłamać. Jednej wydaje się kłamstwo nawet „rzeczą świętą".

Dz. 13;7: Czasem człowiek nie chce skłamać, ale musi dla swego dobra lub dla dobra innych.

Dz. 15;1: Na podstawie przeczytanej noweli przekonałam się, że kłamstwo w pewnych wypadkach jest koniecznem. (Przykł. chorego).

Dz. 15;3: Jedną z najbrzydszych wad jest kłamstwo, które prowadzi do różnych przestępstw. O takim człowieku, który kłamie, mówimy, że

jest bez honoru, i taki człowiek nie jest szanowany. Gdy już małe dziecko kłamie, wtedy przyzwyczai się do tego i potem trudno z duszy tego dziecka wykorzenić tę wadę. Lecz bywają wypadki, w których musi się kłamać, a to wtedy, gdy potrzebne jest to dla dobra ojczyzny, lub też gdy chodzi o spełnienie jakiejś ważnej misji.

Dz. 16;3: Kłamstwo według mnie jest wstrętne i kary godne, lecz uważam, że są wypadki, w których można z drogi prawdy zejść, i kłamstwo wtenczas jest usprawiedliwione. (Przykł.).

Dz. 16;4: Kłamstwo jest grzechem i wielką wadą, która prawie u wszystkich jest rozpowszechniona. Kłamstwo prowadzi do upadku a nawet do zbrodni. Jednak zdarzają się wypadki, w których człowiek musi kłamać, jeżeli np. chodzi o życie jakiejś osoby lub o dobro państwa.

Dz. 18;1: Kłamstwo jest obrzydliwą wadą, która prowadzi człowieka w błoto. Natura ludzka jest ułomna, skłonna do złego i z chwilą, gdy raz wyrwie się z prawych torów, schodzi coraz niżej. Nie zawsze jednakowoż kłamstwo jest taką zbrodnią, są wypadki, w których ratujemy się kłamstwem, nietylko siebie, ale nieraz życie drugich. Są wypadki, gdzie kłamstwo jest rzeczą świętą i potrzebną. (Przykłady).

Refleksje o kłamstwie, ujawnione w naszej ankiecie, szczególnie przez młodzież starszą, oparte są głównie na dwóch założeniach: 1. Naogół kłamstwo jest rzeczą złą. 2. Niektóre kłamstwa służą celom wyższym. Wnioski stąd wyprowadzone są jasne: 1. Kłamstwo należy w zasadzie potępiać. 2. Kłamstwo w niektórych wypadkach może być rzeczą dobrą i konieczną.

Sąd, potępiający kłamstwo jako zło, opiera młodzież na etyce chrześcijańskiej, głoszonej przez Kościół, zastrzeżenia, zwężające ów sąd, czyli dopuszczenie wyjątków, na swoistem rozumowaniu, w pojedyńczych wypadkach także na lekturze. Młodzież nie wypowiada tego rozumowania w każdym wypadku formalnie, lecz można się go łatwo domyśleć. I tak: wyjawienie prawdy równa się w myśli młodzieży w pewnych wypadkach zdradzie ojczyzny, ułatwieniu dokonania zbrodni (zabójstwa, morderstwa, kradzieży, rabunku, bluźnierstwa, świętokradztwa), utracie zdrowia, życia, interesu, majątku i t. p. Stąd wniosek, że kłamać w takich wypadkach trzeba.

Na tem mniej więcej wyczerpuje się etyczne zapatrywanie na potrzebę kłamstwa u większości młodzieży. Powoływanie się na wskazania etyki chrześcijańskiej, jak w pewnych sytuacjach można ominąć kłamstwo, a równocześnie nie szkodzić sprawie ważnej, należy nawet u dojrzalszej młodzieży do wyjątków. Wrócę do nich przy rozpatrzeniu odpowiedzi negatyw-

nych. Wynika stąd, iż w nauce religji, a wogóle w nauce nie dokłada się tyle starań ileby należało, aby wyrobić w młodzieży świadomość etyczną w stosunku do kłamstwa. Zagadnienie kłamstwa z potrzeby, jużto w rodzaju kłamstwa socjalnego, jużto innego, jest zagadnieniem dość zawikłanem; zatem wymaga ono subtelnego rozważenia i umiejętnego traktowania w nauce religji. Ankieta już obecnie wykazała, że nasza młodzież (niestety podobnie szersze koła społeczeństwa starszego) naogół nie posiadają jasnych pojęć etycznych. Jaskrawiej jeszcze uwydatni się to przy rozpatrzeniu innych kłamstw, które młodzież bez namysłu, bez rozważenia wartości etycznej usprawiedliwia jako potrzebne.

IV. PRZYKŁADY INNYCH KŁAMSTW.

a) Formy przejściowe.

Pewnych kłamstw niepodobna zaliczyć do grupy kłamstw socjalnych, ani też do następnej grupy czyli kłamstw asocjalnych. Ch. Bühler określiła je jako formy przejściowe. Takiemi pogranicznemi formami są kłamstwo towarzyskie czyli konwencjonalne i kłamstwo fantazyjne. Kłamstwa te mają na względzie zarówno własne jak i obce „ja"; pierwsze jest „często tylko nieudolnem towarzyskiem załatwieniem się z jakąś przykrą sytuacją", przy drugiem kłamiący pragnie sobie zjednać sympatję innych przez zainteresowanie ich niezwykłem i ciekawiącem opowiadaniem, przyczem jednocześnie dąży do postawienia się i nadania sobie znaczenia. Kłamstwa, wytworzone przez fantazję chorobliwą, tak samo twórcze dzieła fantazji poetyckiej, nie wchodzą tu w grę.

Oto kilka typowych przykładów codziennych kłamstw konwencjonalnych.

Chł. 10;4: Jeżeli jakiś człowiek chce się koniecznie dostać do pewnego pana, a ten pan kazał, by nikogo nie wpuszczać, to portjer musi kłamać, że pana niema w biurze.

Dz. 13;7: Miałam złą koleżankę, z którą mamusia mi nie pozwoliła mówić, i razu pewnego, gdy koleżanka przyszła po mnie, służąca powiedziała, że mnie niema w domu.

Chł. 13;11: Jeden z moich kolegów przyjdzie do mnie i chce, żebym mu pożyczył książkę, a ja, wiedząc, że on mi tej książki potem nie odda, mogę skłamać, że nie mam książki, choćbym miał.

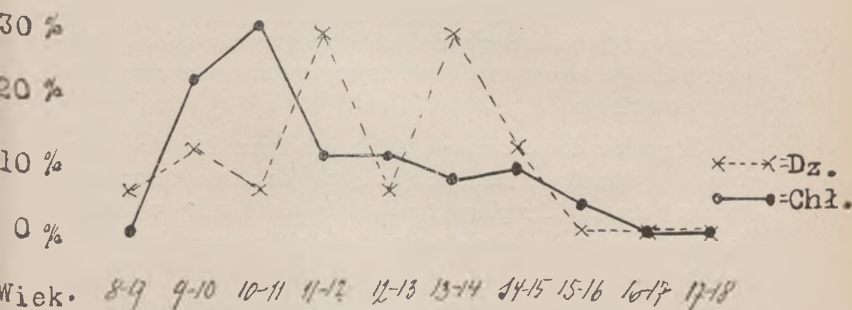
Chł. 14;2: Raz miałem iść na zebranie S. M. P., lecz ja nie poszedłem. Po zebraniu mnie prezes przypadkowo spotkał i wtedy mnie się zapytał, dlaczego nie byłem obecny. Odpowiedziałem, że podczas zebrania zrobiło mi się źle i musiałem wyjść.

Chł. 14;8: W naszym domu mieszka kobieta, która wciąż od kogoś coś pożycza a nigdy nie myśli o oddaniu pożyczonej rzeczy. Pewnego razu przyszła także do nas, właśnie, gdy ja z matką byłem w domu. Mamusia się skryła, a ja powiedziałem, że mamusi niema w domu, a ja sam tego co Pani chce pożyczyć nie mogę wydać.

Chł. 15;2: Gdy czasem przed pierwszym miesiąca zgłosi się gospodarz po czynsz, to dzieci kłamią, że niema nikogo w domu.

Podobnych kłamstw było w naszej ankiecie 44. Chł. przytoczyli 27, dz. 17, z tego własnych 13 wzgl. 10 przykładów. Podział na wiek i płeć wykazuje tab. 3.

Tablica 3.



Uwzględniając stosunek procentowy, stwierdzamy, że kłamstwo towarzyskie zachodzi częściej u dz. w wieku lat 11 do 12 oraz 13 do 14, u chł. tylko w wieku lat 9 do 11. Zdaniem Ch. B ü h l e r, większy udział dz. w kłamstwie konwencjonalnem wskazuje na specyficzny moment kobiecy. Kobieta w życiu codziennem częściej niż mężczyzna posługuje się tą formą kłamstwa.

Przykłady kłamstwa fantazyjnego są w naszej ankiecie zjawiskiem rzadkiem, zupełnie podobnie jak w ankiecie wiedeńskiej. Z pomiędzy 12 przykładów 6 tylko przykładom można przypisać charakter właściwego kłamstwa; reszta polega na mylnych pojęciach dzieci. Bajki, baśnie i opowieści nie zawsze

bywają przez dzieci odróżniane od kłamstwa. Znamienną jest uwaga jednego chł. 12-letniego, iż dzisiaj „dużo kłamie się w gazetach codziennych". Oto przykład kłamstwa dziecięcego, będącego typowem kłamstwem fantazyjnem.

Chł. 10;8: Pewnego razu przyszedłem z wycieczki i opowiadałem mamie, że widziałem w lesie myśliwego, który miał przy sobie 5 zająców i 3 kuropatwy. Mama zaraz mówiła, że ja kłamię, i od tego czasu już nigdy podobnych rzeczy nie zmyślałem.

b) Właściwe kłamstwo asocjalne.

W przeciwieństwie do kłamstwa socjalnego, mającego na celu dobro innych, kłamstwo asocjalne służy wyłącznie własnemu „ja", osobnik jest więc zorjetowany nawskroś egocentrycznie. Kłamiąc z pobudek egoistycznych, zmierza albo do ochrony samego siebie od nieprzyjemności („Notwehrlüge"), albo też do uzyskania przyjemności („Begierdelüge") przez zaspokojenie własnych pragnień i żądz. Strach, obawa i wstyd z jednej, próżność, ambicja, dążność do wywyższenia się i chciwość z drugiej strony są charakterystycznemi motywami kłamstwa asocjalnego.

Wszystkie dotychczasowe ankiety w przedmiocie kłamstwa *) wykazały w rezultacie potężne działanie instynktów strachu i obawy, jako pierwotnych motywów kłamstwa wogóle. To też i w naszej ankiecie można było zgóry oczekiwać taki sam wynik.

Pod względem pedagogicznym wielkiej wagi jest stwierdzenie, iż w życiu dzieci i młodzieży najwięcej kłamstw domowych i szkolnych idzie na karb obawy przed karą cielesną i naganą. Oto garść typowych przykładów tej rozpowszechnionej kategorji kłamstwa.

Chł. 9; 8: Gdy poszedłem do dentysty, spytał mnie się, który ząb mnie boli, a ja w strachu powiedziałem, że w tej chwili żaden.

Chł. 10;0: Gdy po lekcjach nie idę wprost do domu a idę z kolegami sklepy oglądać, a matka w domu się pyta, gdzieżeś ty tak długo był? wtedy powiem, że byłem na zebraniu, bo boję się batów.

---

*) Prócz wymienionych na wstępie m. in. ankieta francuskiego Towarzystwa badań psychologicznych (D u p r a t), tudzież Instytutu Rousseau'a (Marja D o b r e).

Dz. 11: 10: Drugi taki przykład w szkole: gdy dziecko nie umie, bo nie nauczyło się, wtenczas kłamie, że się uczyło cały dzień, byleby nie dostać złej klasy albo bicia od nauczyciela.

Dz. 12; 3: Ja podam przykład z własnego życia: Pani nauczycielka każe przynieść mi podpis od ojca, co jest słusznie. Ale ja się boję powiedzieć ojcu. Gdy nauczycielka na drugi dzień chce podpis ojca widzieć, to mówiłam, że ojca nie było w domu, bo boję się znów, żeby mnie nauczycielka nie skrzyczała.

Dz. 13; 7: Znałam pewną dziewczynkę, matka nie pozwoliła mi z nią chodzić. Pewnego razu poszła matka na targ, a ja, gdy krótko potem zobaczyłam tę dziewczynkę, pobiegłam do niej, aby się trochę pobawić. Matka, gdy wróciła, domyśliwała się, że jej nie słuchałam. Lecz ja kłamałam, by nie dostać bicia.

Chł. 14; 7: Pewnego dnia matka posłała mnie po trawę do ogrodu i poleciła mi, abym jak najprędzej wrócił. Ale ja, zamiast powrócić na czas, poszedłem na boisko, aby sobie pograć w piłkę. Dopiero po jakiejś godzinie czy po dwóch powróciłem do domu. Matka pytała mnie się, gdzie tak długo byłem. Aby uniknąć kary, wymyśliłem kłamstwo.

Chł. 16; 7: Gdy byłem mniejszy i rodzice mi nie pozwolili palić papierosów, a ja jednak wbrew ich zakazowi paliłem, wtedy, zapytany przez rodziców, czy paliłem, nie przyznałem się. W tym wypadku wyszło to dla mnie na dobre, ponieważ w przeciwnym razie byłbym został przez ojca ukarany, a że się nie przyznałem, właśnie to mnie uratowało.

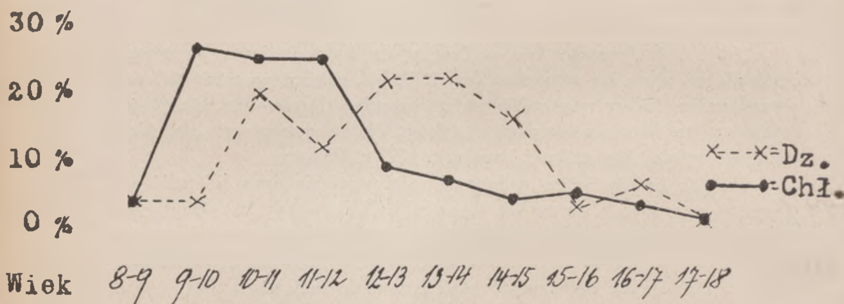
Powyższe przykłady nie wyczerpują bynajmniej mnóstwa przyczyn kłamstwa z obawy przed karą. W niektórych wypadkach trudno rozstrzygnąć, czy zaliczyć dane kłamstwo do grupy kłamstw ochronnych, czy też do innych kłamstw asocjalnych. Odnosi się to przedewszystkiem do kłamstw specyficznie szkolnych, które według przyjętej przeze mnie klasyfikacji figurują na pograniczu między kłamstwem asocjalnem i antysocjalnem.

Lecz jak przedstawia się wynik naszej ankiety co do kłamstw z obawy przed karą?

Takich wyselekcjonowanych przykładów, w których motyw strachu lub obawy był oczywisty lub wyraźnie podkreślony, policzyłem 259, u chł. 196, u dz. 62. Obawa przed karą jest zatem najczęściej zachodzącym motywem kłamstwa dzieci i młodzieży. Zauważyć bowiem należy, że prawie wszystkie przytoczone przykłady, ściśle 245, zawierają opisy właściwych kłamstw dzieci i młodzieży. Większą liczbę przykładów u chł. należy tłumaczyć charakterologicznie w ten sposób, że chł.

z natury swego usposobienia i trybu życia ścierają się bardziej z przeciwnościami, wskutek czego nietylko — jak sami piszą — częściej „coś przeskrobią“, ale również i częściej „coś oberwią“. Dz., z natury łagodniejsze i potulniejsze, rzadziej bywają fizycznie karane niż chł. Wszelako zachodzą i wyjątki. Bliższy podział kłamstw z obawy przed karą przedstawia tab. 4.

Tablica 4.



Instynkt samozachowawczy manifestuje się następnie w mnóstwie kłamstw, przez które kłamiący zamierza unikać własnej szkody, szczególnie w wypadkach, gdy chodzi o obronę lub ratowanie własnego życia, mienia i bytu, o unikanie niebezpieczeństwa (u dz. np. uwodzenia), utraty czci i honoru, tudzież o obronę możności spełnienia obowiązku wobec Boga i Kościoła.

Dz. 11; 0: Słyszałam o takim wypadku, że bezrobotny, o ile chce dostać pracę, musi kłamać, bo inaczej nie mógłby żyć.

Dz. 11;7: Gdy żołnierz na wojnie dostanie się do niewoli, musi kłamać, że jest tego samego wyznania i tej samej narodowości co nieprzyjaciel. Przez kłamstwo uratuje życie swoje.

Chł. 12; 3: Ojciec idzie do szynku i przyjdzie o północy i powie, że był u kolegi, tam się bawili. Matka mu nie uwierzy, bo to jest kłamstwo ojca, aby uniknąć awantury.

Chł. 13; 11: Gdy ojciec jest bezbożnikiem i nie chce nigdy swych dzieci puścić do kościoła, wtenczas musi dziecko skłamać, że idzie do kolegi, a pójdzie do kościoła.

Chł. 14; 7: Przed 10 laty, gdy było powstanie, ludzie często musieli kłamać. Mianowicie, gdy Polak przekroczył granicę, a Niemiec się go py-

tał, czy jest Polakiem, to Polak musiał powiedzieć, że jest Niemcem. Inaczej Niemcy by go byli aresztowali lub nawet zamordowali.

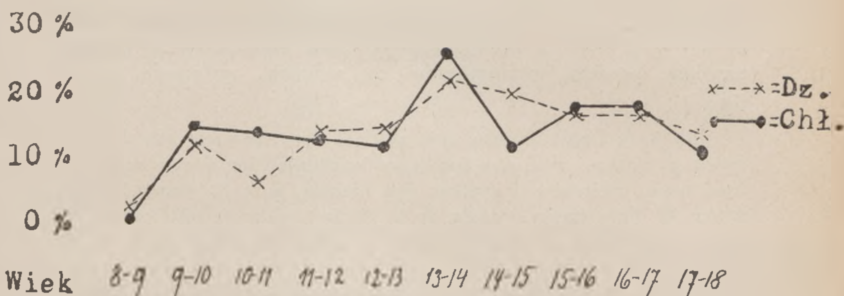
Chł. 16;6: Gdy przychodzi jakaś wdowa na Magistrat prosić o zapomogę, bo nie może wyżywić swych dzieci, a pytają się ją o stosunki domowe, wtenczas musi kłamać, że jest gorzej niż rzeczywiście, bo inaczej nie można otrzymać zapomogi.

Dz. 16; 7: Kłamać można, gdy rozchodzi się o bezpieczeństwo życia, o zachowanie czci i honoru.

Dz. 16; 9: Jeżeli przechodzi ktoś późnym wieczorem przez ulicę mało zaludnioną, naprzykład jakaś panna, a jakiś osobnik do niej się przyczepi, wtedy powie ona, że ojciec niedaleko czeka na nią. W takim wypadku uwolniła się zapomocą kłamstwa od niebezpieczeństwa.

Tab. 5 ilustruje podział tej kategorji kłamstw obronnych na dany wiek u chł. i dz.

Tablica 5.



Maksymalna ilość przykładów przypada u jednych i drugich na rok 14-ty. Chł. przytoczyli 70, dz. 100 przykładów. Procentowo w stosunku do ogólnych liczb przykładów znają dz. 3 razy więcej wypadków nich chł. Z opisów wynika, że większość wypadków danych kłamstw zdarza się u dorosłych. Liczne przykłady, zwłaszcza u dz., oparte są na opowiadaniach rodziców i ich przestrogach. Stąd można zrozumieć niektóre szerokie opisy obrony przez kłamstwo w razie grożącego uprowadzenia lub uwodzenia.

Co do wstydu, możnaby przypuścić, iż ten motyw kłamstwa będzie dz. bardziej znany niż chł. Tymczasem rzecz ma się wręcz przeciwnie. Z pomiędzy 33 przytoczonych przykła-

dów 2 tylko opisały dz. Znamiennem jest powtóre, iż we wszystkich przykładach chodzi o własne kłamstwa dzieci i młodzieży.

Dz. 9; 7: Była rodzina, która miała troje dziatek. Starsza dziewczynka chodziła do szkoły. Było to w czasie Bożego Narodzenia. Pani pytała się dziewczynki w szkole, co dostała na Gwiazdkę. Dziewczynka, która nic nie dostała, nie chcąc sobie robić wstydu, nakłamała wszystko.

Chł. 10; 5: Trzeba kłamać w domu, gdy się płakało w szkole lub gdy się dostało czwórkę.

Chł. 10; 11: Gdy ja idę do spowiedzi, a drugi chłopiec mnie pyta: idziesz ty do spowiedzi? to ze wstydu mówię że nie.

Chł. 13; 9: Zrobiłem szkodę sąsiadowi i matka posłała mnie, abym sąsiada przeprosił. Poszedłem, ale stanąłem tylko koło domu i po chwili wróciłem do domu, mówiąc matce, że już sąsiada przeprosiłem.

Większość podobnych kłamstw wyjawili chł. w wieku lat 10 do 12.

Następna podgrupa kłamstw asocjalnych są to kłamstwa, wypływające z dążności do zaspokojenia różnych utajonych pragnień, potrzeb i żądz, jak: chciwość, łakomstwo, próżność, ambicja, egoizm, przepadanie za zabawą, spłatanie komu figla i t. p.

Dz. 9; 0: Każde dziecko może skłamać. Razu pewnego posłała mnie matka po mleko i w drodze spotkałam koleżankę. Ona skusiła mnie, żebym kupiła cukierków. I kupiłam dwa kanoldy, a za 30 groszy kupiłam mleka. W domu matka poznała, że to nie jest mleko za 40 groszy i zapytała mnie się, za ile groszy kupiłaś ty mleka? Ja powiedziałam, że 10 groszy zgubiłam.

Chł. 10; 1: Raz matka posłała mnie po zakupy do miasta i dała mi 2 zł. Ja zakupiłem wszystko, co mi mama kazała, za resztę kupiłem sobie cukierków. Gdy wróciłem do domu, powiedziałem mamie, że zgubiłem resztę.

Chł. 10; 2: Raz mamusia posłała mnie do sklepu, a ja zamiast iść do sklepu, poszedłem na ulicę w piłkę grać. Dopiero potem poszedłem do sklepu. Jak przyszedłem do domu, to mamusia chciała wiedzieć, czemu tak długo byłem w sklepie. Ja powiedziałem, że było tam dużo ludzi i musiałem tak długo czekać.

Chł. 10; 9: Trzeba kłamać przy grze w piłkę nożną, a nawet kiedy my przegramy, to mówimy, żeśmy wygrali.

Chł.12, 3: Gdy jakiś chłopiec zacznie się chwalić, wtenczas i drugi chłopiec się chwali, i tak się przechwalają, choć niema z czego i kłamią.

Chł. 12; 5: Najwięcej się też kłamie, gdy mówi się matce ja muszę iść na wycieczkę, i to dlatego, aby wyłudzić pieniądz. Matka uwierzy, da pieniądze, a syn idzie z innymi chłopcami do cyrku, a gdy przyjdzie do

domu, kłamie, że był na wycieczce i że było tam bardzo ładnie, a tymczasem on wcale na wycieczce nie był.

Dz. 12; 11: Jeżeli dziewczynka chce rozmawiać z narzeczonym, wtenczas musi kłamać, żeby mamusia nie wiedziała.

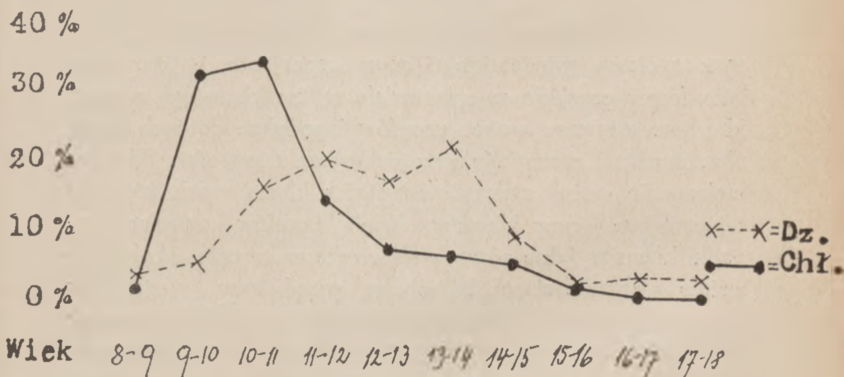
Chł. 13; 9: Gdy matka mnie pośle do składu, to zostawię dla siebie parę groszy, a matce powiem, że towar tyle kosztował.

Dz. 14; 10: Ja twierdzę, że w niektórych wypadkach trzeba kłamać. Np. gdy kupiec sprowadzi towar i oceni go wyżej. Kupiec musi kłamać, bo gdyby nie kłamał, nie miałby zarobku, żeby wyżyć.

Chł. 15; 11: Obecnie jednak, w czasach bolszewizmu i faszyzmu, kłamstwo staję się środkiem do utrzymania się jednostek przy władzy. Przywódcy partyj dążą do opanowania mas, okłamując ludzi łatwowiernych, obiecując im złote góry. Są to wypadki dość częste, które jednak nigdy do dobrego nie doprowadzają.

Podobnych przykładów kłamstwa było w ankiecie aż 261. Są to przeważnie własne kłamstwa dzieci. Chł. są w nich bardziej zaangażowani niż dz.; pierwsi podali lub opisali 197, drugie 64 wypadków. W odsetkach w stosunku do ogólnych liczb przykładów przypada na chł. 16%, na dz. 11%. Statystyczny podział na dany wiek obrazuje tab. 6.

Tablica 6.



Charakterystyczny jest objaw, że chł., zwłaszcza młodsi (wiek lat 9 do 12) wyjawili 5-krotnie więcej niż dz. własnych kłamstw, dokonanych z łakomstwa na łakocie. Nasza ankieta dowodziłaby zatem, że wśród małych chł. jest więcej łakotni-

siów niż wśród dz. Wniosek, wyprowadzony z przeciwnego rezultatu w ankiecie wiedeńskiej, jakoby specjalnie dz. odczuwały większą potrzebę używania łakoci (cukru), nie został przez naszą ankietę potwierdzony. Na tym punkcie zachodzi u dz. analogiczne zjawisko, jakie stwierdziłem przy motywie wstydu. Na podstawie zaobserwowanych różnic w formalnem ujęciu licznych odpowiedzi u chł. i dz. wnioskuję, iż młodsi chł. objawiają naogół większą naiwność w porównaniu do rówieśnych dz.; te ostatnie zaś są bardziej powściągliwe, opisują mniej własnych kłamstw, natomiast referują wypadki kłamstw „dzieci" wogóle, „pewnej" lub „jakiejś dziewczynki"; „pewnego chłopca" i t. p. Nie można twierdzić, że dany motyw jest dz. mniej znany. Podobnie waham się wnioskować z powyższego objawu o mniejszej miarce szczerości u dz. Sądzę, iż nie mylę się, jeżeli na podstawie przestudjowanego materjału wypowiem zdanie, że dz., jako typ dziecka bardziej sugestywny, łatwiej i trwalej ulegają wpływom wychowawczym, szczególnie w kierunku religijno-moralnym. Przemawia za tem choćby wyraz „grzech", powtarzający się stereotypowo w odpowiedziach prawie każdej dz.

c) Formy przejściowe.

Między kłamstwem asocjalnem i antysocjalnem figurują w klasyfikacji wiedeńskiej 3 specyficzne rodzaje kłamstwa, jako formy przejściowe, mianowicie są to: kłamstwa szkolne, kłamstwa używane wobec urzędów i podobne do tych ostatnich kłamstwa, stosowane przy przemycaniu towarów. Zdaniem mojem, nie można zaliczyć wszystkich kłamstw szkolnych do tej osobliwej grupy kłamstw. Wielu uczniów, opisując wypadki kłamstw, jakie zdarzają się często na terenie szkoły, wyraźnie wymienia strach lub obawę przed karą i naganą na usprawiedliwienie potrzeby kłamania. Nadto znane są wypadki, w których uczniowie przy pomocy kłamstwa socjalnego osłaniają solidarnie przewinienie kolegi. Chodzi więc o te kłamstwa szkolne, przy których postawa obronna ucznia skierowana jest bardziej przeciwko szkole jako koniecznej, ale nie zawsze wygodnej instytucji lub przeciwko nauczycielowi, jako urzędowemu jej władcy. Tego rodzaju kłamstwa szkolne nie

przynoszą uczniowi żadnej osobistej korzyści, a naogół nie wyrządzają bezpośrednio krzywdy społeczności klasowej. Co najwyżej zmierzają do mniej lub więcej udolnego oszukania nauczyciela.

W podobny sposób wartościować należy oszukiwanie urzędów, uchylanie się od niektórych świadczeń (opłat, podatków i t. p.). Dzieci wymieniają kłamstwa dorosłych, używane przed komornikiem sądowym, komisarzem policyjnym, drobne oszukaństwa na kolei, w tramwaju, przy rewizji celnej i t. p. Przejściowy charakter takich kłamstw dany jest jednakowoż tylko wtedy, jeśli motyw kłamstwa nie zawiera cechy wyraźnego wyrachowania lub żądzy zysku z tendencją antyspołeczną. Oto niektóre wyselekcjonowane przykłady kłamstw, dających się pomieścić na pograniczu między grupą kłamstw asocjalnych i grupą kłamstw antysocjalnych.

Chł. 11; 8: Jeżeli jakiś chłopiec opuszcza lekcje i idzie sobie gdzieś na przechadzkę, a na drugi dzień przyjdzie do szkoły, a nauczyciel go się pyta, gdzie byłeś wczoraj? to on mówi, że był chory, a to wcale nie jest prawdą.

Dz. 11; 9: Gdy jakaś dziewczyna chodzi z chłopcami, wtenczas zdarzy się, że nie przyjdzie do szkoły, a mówi na drugi dzień, że była chora.

Chł. 11; 9: Na wakacje pojechałem na zlot harcerski. Jednego dnia poszliśmy na wycieczkę w góry. Komendant obozu rozkazał, żebyśmy jakiś dobry uczynek zrobili na wycieczce, i mieliśmy też spać w lesie w namiocie z chróstu. Ale cała drużyna poszła spać do stodoły. Później wróciliśmy z dalszej wycieczki do obozu. Komendant wtenczas spytał się nas, gdzieście spali? a myśmy mówili, że w lesie. Następnie spytał nas jaki spełniliście dobry uczynek? a chłopcy powiedzieli, że my pomagali góralom siano zbierać.

Chł. 10; 0: Gdy przyjdę do szkoły za późno, to kłamię, że musiałem iść do ojca ze śniadaniem.— Inny 10; 11: . . . że zegar stanął i śniadanie się cpóźniło.

Chł. 12; 5: Najwięcej się kłamie na lekcji, gdy nauczyciel zapyta się o zadanie domowe. Wtedy niejeden uczeń się wykręca, mówi, że zrobił, ale że zeszyt zapomniał. Albo powiada, że nic nie wiedział o zadaniu, albo że napisał w innym zeszycie a zeszyt zgubił lub zostawił w domu w szafie, albo braciszek pomazał zadanie, podarł książkę i t. d.

Dz. 12; 9: Jak dziewczynka, która nie ma zadania, mówi, że zeszyt zostawiła w domu, a pani jej każe iść do domu po ten zeszyt, to mówi znów, że mamusi niema w domu. To znaczy, że dziewczynka nie ma zadania. Ona w tym wypadku skłamała podwójnie.

Dz. 13; 11: Razu pewnego nie umiałam lekcji, mówiłam pani, że jestem chora. Wtedy zaraz pani mnie posłała do domu. Byłam zadowolona, że mi się kłamstwo przydało.

Chł. 14; 0: W niedzielę idą dzieci szkolne do kościoła na nabożeństwo. Matka ich posyła do kościoła, a one idą poza kościół. A gdy przychodzą do domu, matka pyta się, czy byliście w kościele? — Byliśmy, odpowiadają. — A który to ksiądz odprawiał Mszę św.? — Odpowiadają, że jakiś nowy katecheta, że jeszcze go dobrze nie znają.

Dz. 14; 5: Kłamstwo (szkolne) później czy wcześniej wyjawi się. Np. Zosia nie miała na czwartek odrobionych lekcyj i nie poszła do szkoły. Mamusia udała się na targ, Zosia sama została w domu. W tem dzwonek u telefonu odzywa się. Zosia biegnie do telefonu i bierze słuchawkę: „Halo, kto tam?" mówi, naśladując bas ojca. — „Dlaczego Zosia dzisiaj nie przyszła do szkoły, miałem ją właśnie dziś klasyfikować", a Zosia na to: „Moja córka ma gorączkę, więc do szkoły nie przyszła, ale jutro, o ile jej będzie lepiej, to przyjdzie do szkoły". Nauczyciel: „A kto przy telefonie?" — „To m ó j t a t u ś, proszę Pana". — „Do widzenia!" — „Do widzenia!".

Następnego dnia nauczyciel ją pyta: „Kto był przy telefonie?" a Zosia powiedziała „to mój tatuś był". Lecz gdy ją wziął w ogień pytań, wtedy przyznała się, że to ona była przy telefonie. Więc lepiej nie kłamać.

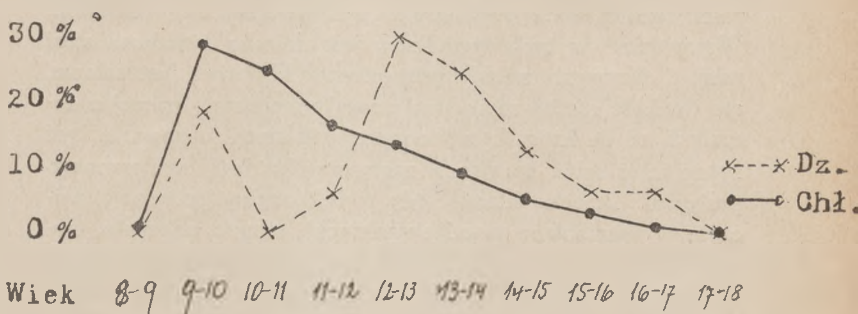
Chł. 15; 2: Np. gdy się uczniowi nie chce iść do szkoły, to weźmie złotego do kieszeni i idzie poza szkołę. Gdy przyjdzie znów do szkoły, to najpierw myśli, jakby teraz skłamać. Prosi kolegę, słuchaj, napisz mi kartkę z usprawiedliwieniem, dam ci 20 groszy.

Dz. 17; 0: Ktoś kupił parę bucików w Niemczech. Jedzie z powrotem przez granicę, a urzędnicy poznają, że to nowe buciki, więc pytają się gdzie kupione? Człowiek, który ma te buciki, nigdy się nie przyzna, że to są z Niemiec, bo zapłaciłby karę. W tym wypadku musi się kłamać.

Jaki jest ilościowy stosunek co do kłamstw szkolnych i t. p. w znaczeniu wyżej przedstawionem u chł. i dz.? Otóż chł., zwłaszcza młodsi, przytoczyli 106, t. j. 6 razy tyle przykładów niż dz., które zdobyły się ogółem tylko na opis 17 wypadków. Stwierdzamy nową dysproporcjonalność między płcią jedną i drugą, a jest ona w naszej ankiecie bardziej uderzająca niż w ankiecie wiedeńskiej. Procentowo, w stosunku do ogólnych liczb przykładów, przypadają na chł. 2 trzecie, na dz. tylko 1 trzecia kłamstw szkolnych omawianego rodzaju. Mimo wszystko, nie można twierdzić, że dz. są mniej sprytne w wyszukiwaniu najrozmaitszych wybiegów i usprawiedliwień na wypadek zaniedbania obowiązków szkolnych. Przykłady kłamstw „urzędowych" — ogółem 8 wzgl. 5 wypadków — mało wiele zmieniają powyższe liczby własnych kłamstw dzieci.

O podziale kłamstw szkolnych na dany wiek u chł. i dz. mówi tab. 7.

Tablica 7.



d) Właściwe kłamstwo antysocjalne.

Główną cechą kłamstwa antysocjalnego jest świadomość, iż działa się na szkodę drugiego. Kłamca, licząc się z tym faktem, jest wyrachowany, nie zna żadnych skrupułów. Kłamiąc, wypiera się najczęściej swych uczynków nieuczciwych lub zbrodniczych, zwala winę na drugich, albo też zataja faktyczny stan rzeczy z obawy przed nieuniknioną karą. W takich wypadkach jest to forma obronna kłamstwa antysocjalnego. Podobnie jak przy kłamstwie asocjalnem istnieje jeszcze druga forma, której motywem jest żądza zysku, lecz w tym wypadku ze szkodą dla drugiego. Najniżej zaś należy zakwalifikować motyw podłości, żądzę obdarcia drugiego z czci i honoru.

Z kolei zilustruję przykładami naszej ankiety owe trzy formy kłamstwa antysocjalnego. Najpierw jednak zapytamy się, jakie fakty stają się z reguły przyczyną kłamstwa antysocjalnego?

Ażeby na to pytanie odpowiedzieć, musimy w danym wypadku uwzględnić różnicę między kłamstwem dzieci i młodzieży a kłamstwem dorosłych. Jakkolwiek drobne kradzieże, a bardziej jeszcze różnego rodzaju szkody, popełniane bywają przez dzieci dość często, to jednak nie można małych kłamców postawić w jednym rzędzie ze skończonymi złodziejami i zbrod-

niarzami. Wyjątki, o ileby gdziekolwiek zachodziły, wskazywałyby niechybnie na poważne, być może chorobliwe zboczenia moralne. Przyczyn stosunkowo licznych kłamstw dzieci, w których szczególnie chodzi o zatajenie jakiejś popełnionej szkody, dopatrujemy się nie tyle w złośliwości, ile w dziecięcej niezręczności, nieostrożności, lekkomyślności i swawoli. Wprawdzie i w tych wypadkach jest dziecko świadome swej winy, i ukrywanie szkody przy pomocy kłamstwa jest celowe, ale ważkość rzeczy samej jest z reguły mniejsza. Inaczej u dorosłych, co do których się oczekuje, iż mogli i powinni byli zgóry zdać sobie sprawę z następstw każdego zamierzonego postępku. Dziecko kłamie, gdy wybiło szybę (przyczyna najczęściej wymieniana w odpowiedziach), stłukło naczynie, wylało mleko, rozlało atrament, podarło spodnie, zniszczyło kwiaty, złamało drzewko, zraniło kolegę, popsuło zegar lub kierownicę u samochodu i t. d. Dorosły kłamie, gdy dokonał kradzieży, włamania, rabunku, zabójstwa, morderstwa, podpalenia, gdy dopuścił się przestępstwa wskutek opieszałości, niedbalstwa, nieprzestrzegania przepisów bezpieczeństwa, np. dot. tempa jazdy i t. p., tudzież gdy krzywoprzysięga. Wypieranie się i składanie winy na drugich zachodzi tak u dzieci jak i dorosłych; u dzieci, rzec można, wyłącznie z obawy przed karą przy wykryciu winy, u dorosłych w pojedyńczych wypadkach, nadto z pobudek niskich.

Dz. 9; 10: Są różne wypadki, w których można dużo kłamać, bo jak kto ukradnie pieniądze i powie, że nie wziął, to już skłamał. Bardzo dużo teraz kradną ludzie i kłamią.

Chł. 10; 8: Raz w domu rozbiłem lustro, a matka zapytała się, kto to zrobił? a ja odpowiedziałem, może brat to zrobił, bo każdy się broni jak może.

Dz. 11; 2: Były dwie dziewczynki, Marja i Fryda. Pewnego dnia Fryda zgubiła srebrny pierścionek. Marja, bardzo chytra dziewczynka, znalazła pierścionek, ale zamiast oddać Frydzie, zatrzymała go przy sobie. Nie długo po tem poszła Marja do Komunji św. W poniedziałek, gdy przyszła Marja do szkoły, Fryda zobaczyła pierścionek i powiedziała Marji, że to jest jej zgubiony. Na to Marja odpowiedziała, że przecież pierścionek dostała do Komunji św. W tym wypadku Marja skłamała i jeszcze stała się złodziejką.

Chł. 11; 8: Raz matka poszła do ogrodu, a ja w domu rozbiłem talerz, i zanim matka powróciła, wymknąłem się na podwórze. Matka mnie zawo-

łała i pytała się, kto ten talerz stłukł? a ja na to, że nie wiem, że musiał sam zlecieć, bo stał na kraju stołu.

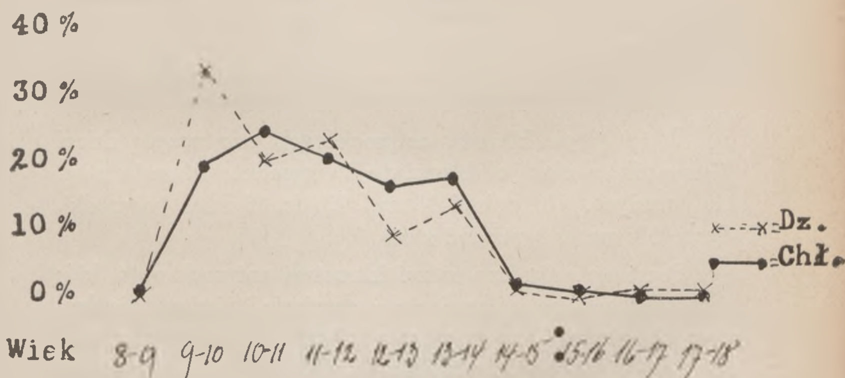
Dz. 11; 10: Kłamać nie wolno, bo kto kłamie, tęn i kradnie. Każdy złcdziej broni się kłamstwem. Jeżeli np. taki człowiek potem przyjdzie przed sąd, wtedy kłamie bezczelnie, jak się mu tylko uda.

Chł. 12; 10: Jeżeli uczeń znajduje się sam w klasie i wybije szybę przez nieuwagę, wtedy przesuwa winę na innych chłopców. Inny 12; 10: Gdy np. chłopiec wybije szybę, a wie, że musi ją zapłacić, to także kłamie, że kolega go szturchnął, albo kłamie jeszcze inaczej.

Dz. 12; 11: Kiedy ktoś co ukradnie lub zabije bliźniego, a przyjdzie pızed sąd, to taki człowiek dużo kłamie, bo boi się zasłużonej kary.

Przykładów tego rodzaju kłamstw mogłem zestawić aż 352. Chł. op'sali 274, dz. tylko 78 wypadków. Większość dzieci mówi o kłamstwach osób dorosłych; chł. wymienili 160, dz. 63 wypadków, co czyni razem 223 czyli przeszło 63%. Szczegóły podziału podaje tab. 8.

Tablica 8.



Następny motyw kłamstw antysocjalnych to wyzyskiwanie drugich, nadużywanie ich dobroci, zaufania lub łatwowierności. Kłamstwa tego rodzaju są z reguły zwykłemi oszukaństwami, poszkodowaniem drugiego dla własnego zysku.

Przykłady:

Chł. 10; 0: Ja skłamałem 10 razy w tym roku. Razu pewnego bawiliśmy się na podwórzu w piłkę, i piłka wpadła do naszej piwnicy. Ja po-

szedłem do piwnicy, wziąłem piłkę i schowałem dobrze. Chłopcom powiedziałem, że w piwnicy żadnej piłki nie znalazłem.

Chł. 11; 1: Trzeba kłamać przy palancie i przy piłce nożnej. Gdy piszą punkty, każdy chciałby mieć więcej punktów. Także sędzia kłamie przy gwizdaniu. Wtedy gdy oszukują, gra wcale nie jest w porządku.

Dz. 11; 7: Pewna pani chce kupić buty, przyjdzie do sklepu i żąda buty krajowe. Tymczasem kupiec chce zarobić więcej i pokazuje buty zagraniczne i mówi, że to jest wyrób krajowy. Przez kłamstwo zarabia więcej pieniędzy.

Dz. 11; 9: Ktoś jedzie tramwajem na obcą kartę. Wtedy powie konduktorowi, że się tak nazywa jak jest na karcie, a jeżeli fotografja nie jest podobna do tej osoby, to powie, że była chora i się odmieniła.

Chł. 11; 9: Pożyczyłem koledze pewną ilość pieniędzy, kolega przeliczył je, ale ja później powiedziałem, że było więcej i tak go okłamałem. Ale ja się potem poprawiłem i już nigdy nie kłamałem.

Chł. 11; 9: Jeżeli chłopiec idzie matce do sklepu po towar, to zapłaci, a gdy kupiec mu wyda resztę z pieniędzy, to sobie zostawi 5 albo 10 groszy. Gdy matka w domu się pyta, gdzie masz resztę pieniędzy? odpowie: kupiec mi tylko tyle wydał, a potem się cieszy, że się mu udało matkę okłamać.

Chł. 13; 2: Są nieraz takie wypadki, że po mieszkaniach chodzą wędrowni, którzy zbierają pieniądze na różne cele. Słyszałem, iż niekiedy w ten sposób te pieniądze wyłudzają ludziom dla siebie.

Dz. 14; 5: Są tacy ludzie, którzy mają domy i gospodarstwa, a jeszcze chodzą prosić o jakąś jałmużnę, udając, że są ubodzy i bezrobotni.

W tej grupie kłamstw antysocjalnych przytoczyły dzieci 27 wypadków własnych kłamstw a 59 wypadków kłamstw z życia dorosłych. Chł. opisali 44 wzgl. 23, dz. 15 wzgl. 4 wypadki. Szczegóły można wyczytać z tab. 9.

Pozostaje najgorszy rodzaj kłamstwa antysocjalnego, którego motywem jest obmawianie, oczernianie i niesławienie drugich dla własnego zysku lub zadowolenia. Że i takie kłamstwa są naszym dzieciom znane, o tem mówią następujące przykłady, coprawda nielicznych wypadków, które dlatego umieszczę wszystkie.

Chł. 10; 7: Gdy w sądzie kłócą się dwie baby, to jedna obgaduje drugą i tak obie kłamią, co się da wymyśleć.

Chł. 11; 9: Zły uczeń nakłamał na ucznia pilnego, ażeby ten dostał z zachowania złą notę.

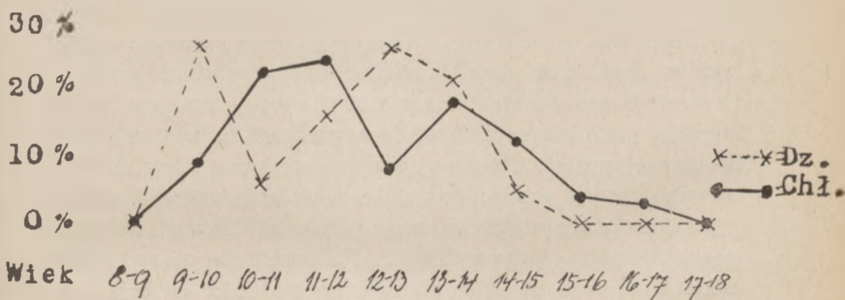
Dz. 12; 2: Czasem jedna dziewczynka nie mówi prawdy o drugiej. Jest to najbrzydsze kłamstwo, jakie wogóle znam.

Dz. 12; 6: Znam dużo wypadków, w których kłamią, np. kiedy jedna koleżanka wymyśla jakieś brzydkie rzeczy na drugą. Gdy to wyjdzie na wierzch, wtedy chce się wykręcić i znów kłamie, że tego nie mówiła.

Dz. 12; 10: Podobnym grzechem, lecz jeszcze większym niż kłamstwo, jest oszczerstwo. Tu ludzie obgadują człowieka, przyczem wymyślają wady, których dany człowiek nawet nie posiada.

Dz. 13; 8: Jeden zbrodniarz, chcąc zrzucić z siebie podejrzenie, oskarżył przed sądem swego nieprzyjaciela, który został wtrącony do więzienia, pomimo tego, że w zeznaniach mówił, iż jest niewinny. Ale prawda zawsze zwycięża. Tak też było i w tym wypadku. Znajomi oskarżonego przekonali sędziów, iż ten, który siedzi w więzieniu, jest niewinny i wskazali prawdziwego zbrodniarza. Tak więc nie unikła go zasłużona kara, chociaż wpierw wykręcił się krzywoprzycięstwem.

Tablica 9.



Dz. 14; 0: Są wypadki, w których trzeba kłamać, i zdarza się to często przez zazdrość, gniew i złość. Np. w szkole dwie dziewczynki były bardzo dobre, lecz pewnego razu jedna z nich pogniewała się na drugą o zadanie. Zazdrosna i pogniewana dziewczynka nagadała na drugą co tylko możliwe, i ta dziewczynka obgadana przez to straciła opinję pomiędzy koleżankami, a ta co pogniewała się o zadanie, uważana była za najlepszą. To kłamstwo przyszło do skutku jedynie przez zazdrość.

Dz. 14; 4: Ludzie kłamią m. in. dlatego, aby coś uzyskać od swoich bliźnich, okradać ich, czy to z majątku, czy to na sławie.

Dz. 14; 10: Trzeba kłamać w niektórych wypadkach. Naprzykład: dwie dziewczynki się gniewają na trzecią, podczas gdy ta o niczem nie wie. Jedna narobiła plotki na tę trzecią dziewczynkę, i potem się wszystko wykryło. Ale ta, co narobiła plotki, nie przyznała się, choć ona wszystko nakłamała.

Dodatkowo wspomnę o jednym osobliwym wypadku, poda-

nym z historji okresu porozbiorowego przez 14-letniego chł. W danym wypadku chodzi o wymuszenie kłamstwa na osobniku drugim przez oczernienie samego siebie. Nad schwytanym chłopem, rzekomym szpiegiem na rzecz Polski, znęcali się moskiewscy kaci w okrutny sposób tak długo, aż wymusili na nim zeznanie o zbrodni, której chłop biedny wcale nie popełnił. Co prawda, wymuszone fałszywe samooskarżenie wogóle kłamstwem nie jest, ponieważ w danym wypadku brak istotnego znamiona, t. j. działania z własnej w o l n e j woli.

Widać, że nasze dzieci nie pominęły w swych odpowiedziach nawet najrzadszych, najwyszukańszych i najpodlejszych kłamstw, jakich czasem my dorośli i doświadczeni jesteśmy w życiu codziennem świadkami. Nasza młodzież jest bez przesady prawie wszechstronnie uświadomiona co do przeróżnych kłamstw, jako faktów życiowych, lecz jest ona, niestety, mniej uświadomiona w kierunku właściwego wartościowania tych faktów. Jeżeli nasza ankieta odchyliła nieco rąbek tej prawdy, to nie była ona poczynaniem próżnem, choćby nawet w innym kierunku mało przyczyniła się do ostateczego rozwiązania problematu kłamstwa. Na to rozwiązanie czekamy. Oby nie daremnie! Narazie posunęliśmy się o jeden krok naprzód w tem znaczeniu, że poznaliśmy trudność problemu kłamstwa wskutek jego złożoności i powszechności. Na podstawie naszej nowej ankiety nasuwają się dwa niezmiernej ważkości pytania. Po pierwsze, należy doczekać przyczyn, dlaczego młodzież w swem rozumowaniu uważa prawie wszystkie możliwe formy kłamstwa za potrzebne? Po drugie, co przedsięwziąć, aby sprostować skutecznie to fałszywe rozumowanie — nietylko już samej młodzieży, ale wogóle całej ludzkości —, aby zapanowała w życiu cnota prawdomówności?

Lecz rozważenie tych stron problematu wychodzi poza ramy niniejszej pracy, która ogranicza się jedynie do przygwożdżenia powyższych smutnych faktów, związanych z roztrząsanym problemem.

V. ODRZUCENIE KŁAMSTWA.

Osobnego rozpatrzenia wymagają te odpowiedzi, przez które dzieci jednocześnie zadokumentowały, iż kłamać nie potrzeba. Takich odpowiedzi uzyskaliśmy 172, czyli 17% dzieci,

mianowicie od 66 chł. i 106 dz. Odpowiedzi nie są równowartościowe. Podzieliłem je na dwie grupy, zaliczając do pierwszej odpowiedzi dzieci, które instynktownie nie uznają potrzeby kłamania i ograniczają się na tem oświadczeniu bez jakiegokolwiek rozumowania, do drugiej zaś odpowiedzi tych dzieci, które swe odmienne zapatrywania uzasadniają.

W pierwszej grupie najliczniej zastąpione są dzieci młodsze. Odpowiedź na zadane pytanie brzmi u chł. krótko: „Niema takich wypadków, w których trzeba kłamać". W ten sposób załatwiło się z zadaniem 60 chł. U dz. w wieku lat 9 i 10 powtarza się przeczenie w podobnej formie, jak u chł. wszelako z uprzedniem określeniem kłamstwa jako „grzech". Niektóre, nieco starsze dz. ujęły przeczenie inaczej.

Dz. 11;4: Kłamać nigdy nie powinniśmy, nawet gdyby nam się przez to źle działo.

Dz. 11;7: W żadnym wypadku nie wolno kłamać. Jeżeli się coś złego zrobi, to trzeba się do tego szczerze przyznać.

Dz. 12;3: Niema wypadków, w których trzeba kłamać, bo jeszcze nigdy nie słyszałam o takich wypadkach.

Dz. 12;9: Ja nie znam takich wypadków, w których trzeba kłamać.

Ciekawsze są odpowiedzi negatywne drugiej grupy. Jest ich ogółem 54, w tem 16 odpowiedzi chł. i 38 odpowiedzi dz.

Nasamprzód należy zauważyć, iż tego rodzaju odpowiedzi są u dzieci młodszych w wieku lat 8 do 10 zjawiskiem rzadkiem. Z pośród dz. tego wieku tylko 5 inteligentniejszych uzasadniło odpowiedz; u chł. rówieśnych nie znalazła się żadna odpowiedź uzasadniona. Zdolność rozumowania, tak samo zdolność rozsądkowa przejawia się dopiero u dzieci 11-letnich. Ta nasza uboczna obserwacja zgadza się w zupełności z głównym wynikiem nowszych badań dra H. O r m i a n a, który ustala rok 11-ty jako właściwy wiek przełomowy w rozwoju zdolności logicznego myślenia u dziecka *).

Jakie sądy wypowiada nasza młodzież pod względem etycznym w stosunku do kłamstwa, w szczególności, gdy przeczy jego potrzebie, wzgl. jakie motywy powodują u niej zajęcie negatyw-

*) Dr. Heinrich O r m i a n, Das schlussfolgernde Denken des Kindes. Eine psychologische Untersuchung auf experimenteller Grundlage. Wien — Berlin — Leipzig — New York, 1926.

nego stanowiska? Tę kwestję wyjaśnią najlepiej odnośne odpowiedzi dzieci samych.

Dz. 11;3: Niema takich wypadków, w których trzeba kłamać. W pierwszych stuleciach Chrześcijanie bywali prześladowani i męczeni za wiarę Chrystusową. Ale Chrześcijanie się zawsze przyznawali do wiary w prawdziwego Boga, a nie kłamali nawet wtedy, kiedy przez kłamstwo mogli uniknąć kary śmierci.

Dz. 11;6: Wiem, że Pismo św. zabrania kłamać. Pan Jezus także nie kłamał, więc mamy od Niego brać przykład. Niema takich wypadków, w których kłamać trzeba, bo wszelkie kłamstwo będzie wystawione przed sądem Bożym.

Dz. 12;2: Kłamać nie trzeba nigdy, choćby się nawet przez to sobie krzywdę wyrządziło. Kłamstwem bardzo się Pan Bóg brzydzi, dlatego i my powinniśmy się kłamstwem brzydzić. Przysłowie mówi: Kto raz skłamał, temu się nigdy nie wierzy. Kłamstwo jest drogą do innych grzechów, np. do kradzieży.

Dz. 12;7: Takie wypadki, w których trzeba kłamać, nie istnieją wcale na świecie. Tylko ludzie niektórzy kłamią, aby stąd mieć korzyści. Ja wolę nie kłamać, bo kłamstwo jest grzechem. Nieraz słyszałam, jak ludzie mówili, iż bez kłamstwa człowiek nic nie będzie miał ze swego życia, lecz ja sądzę inaczej.

Chł. 13;6: Nie trzeba kłamać, bo z kłamstwem się daleko nie zajdzie. Najlepiej zawsze prawdę powiedzieć, bo kłamstwo jest grzechem, a grześnika nigdy kara nie ominie.

Dz. 13;7: Sądzę o kłamstwie, że to jest szatan, którego trzeba unikać. Trzeba zawsze mówić prawdę, choćby narazić życie swoje na niebezpieczeństwo. Kto kłamie, ten służy szatanowi, a szatan się bardzo cieszy z kłamstwa.

Chł. 14;11: Dobry katolik nie powinien kłamać, bo to, co człowiek skłamał, wyjdzie na jaw przez sąd, jeżeli nie tu na świecie, to napewno przed sądem Bożym.

Dz. 16;2: Nie powinniśmy nigdy kłamać, bo zakazuje nam to ósme przykazanie. A co przykazanie Boskie nam zabrania, to z pewnością jest dla naszego dobra.

W powyższych przykładach umotywowana jest odpowiedź negatywna przedewszystkiem względami religijnemi. W dwóch odpowiedziach łączą się refleksje religijne ze względami praktycznemi (kto raz skłamał, temu się nigdy nie wierzy — z kłamstwem niedaleko się zajdzie), w dwóch innych z wyobrażeniem obawy przed karą. Podobnie uzasadnionych odpowiedzi było razem 20.

Innym motywem jest obawa przed wykryciem kłamstwa.

Dz. 9;4: Kłamstwo do życia nie jest potrzebne, bo gdy ktoś skłamie, wyjdzie wszystko na wierzch.

Dz. 14;10: Nie powinno się kłamać, bo człowiek, który kłamie, sam naraża się na niebezpieczeństwo, nawet i na utratę życia, bo gdy człowiek w ważnej rzeczy kłamie, a potem kłamstwo go dręczy i przynosi mu wyrzuty sumienia, to z rozpaczy popełni nawet samobójstwo.

Dz. 16;9: Ja uważam, że człowiek nigdy nie ma kłamać, bo kłamstwo zawsze się wykryje, a później takiemu człowiekowi się nie wierzy.

Następne odpowiedzi zawierają myśl o utracie zaufania lub szacunku, o popadnięciu w pogardę i pogorszeniu własnej sytuacji.

Chł. 12;8: Człowiek nie powinien kłamać, i niema takich wypadków, w których trzeba kłamać. Uczniowie nie powinni okłamywać nauczyciela, bo nauczyciel nie będzie im chciał wierzyć, nawet gdy będą mówili prawdę. Ludzie dorośli także nie powinni kłamać, bo znajomi nie będą im wierzyli.

Chł. 15;5: Kto mówi prawdę, ten może ze spokojnem sumieniem stawić się przed wszystkimi ludźmi, a kto kłamie, tego nikt nie szanuje i wszyscy wzgardzają nim.

Dz. 16;1: Każdy powinien unikać kłamstwa, bo często człowiek taki nie jest lubiany w przyzwoitem towarzystwie. Chociaż nieraz prawdę mówi, to mu ludzie nie wierzą, bo myślą, że on zawsze kłamie.

Kłamstwo stać się może powodem rozpaczy i nieszczęścia drugich, sądzą dwie dz.

Dz. 13;9: Ja uważam kłamstwo za złe dlatego, bo są wypadki, że przez kłamstwo drugi człowiek może utracić nawet życie. (Przykł. ambitnej dz., która niewinnie posądzona przez kłamstwo o kradzież, rzuca się pod pociąg).

Dz. 14;7: Trzeba zawsze mówić szczerą prawdę, bo kłamstwo doprowadza do niezwykłych rzeczy, i przez kłamstwo jednego człowieka mogą ucierpieć inni ludzie.

O bardziej stanowczem odrzuceniu potrzeby kłamania, wzgl. o bezwarunkowem uznaniu obowiązku mówienia prawdy świadczą następne odpowiedzi (ogółem 12).

Dz. 10; 9: Niema żadnych wypadków, w których trzeba kłamać, bo zawsze można odpowiedzieć szczerze.

Dz. 11; 10: Nie znam przypadków, w których trzeba kłamać. Tylko ciemni ludzie mówią, że trzeba kłamać, a w tem także kłamią, bo takie zdanie wcale nie zawiera prawdy.

Chł. 13; 4: Dla dobrego katolika niema wypadków, w których musiałby kłamać. On musi pokazać, że można się obejść bez kłamstwa.

Chł. 13; 5: Porządny człowiek nie będzie kłamał. Tadeusz Kościuszko przysięgał, że będzie walczył do ostatniej kropli krwi i dotrzymał słowa. Tak jak on nie okłamał polaków, i my nie mamy kłamać.

Dz. 13; 11: Obowiązkiem człowieka jest mówić prawdę. Gdy się wydaje, że w niektórych wypadkach trzeba kłamać, to jednak tej potrzeby niema, bo można dać odpowiedź wymijającą albo zamilczeć. Kłamstwo jest rzeczą podłą i brzydką, której trzeba unikać, bo tchórz tylko boi się wyznać prawdę.

Dz. 16; 8: I my, jako przyszłe pokolenie, już od najmłodszych lat powinniśmy się wystrzegać kłamstwa, gdyż chcąc być dobrymi obywatelami, musimy się najpierw stać ludźmi rozmiłowanymi w cnocie prawdomówności. Lecz nietylko mamy same nie kłamać, ale może i starszym, a szczególnie młodszym objaśnić, jaką brzydką wadą jest kłamstwo i nauczyć ich, żeby zawsze i wszędzie prawdę mówili, choćby przysłowie miało rację, że prawda w oczy kole. Nie wystarczy jednak pouczać, ale trzeba samemu tak czynić.

Chł. 17; 11: Wypadków, w których trzeba kłamać niema. Kłamać nigdy i w żadnym wypadku nie wolno, gdyż to sprzeciwia się religji chrześcijańskiej i etyce moralnej. Wolno natomiast dawać odpowiedzi wymijające, gdyż takie odpowiedzi nie są kłamstwem. (Przykł.).

Są w końcu odpowiedzi, opierające się jednocześnie na kilku motywach, świadczące o wielostronnem myśleniu i rozumowaniu.

Dz. 12; 6: Niema takich wypadków, w których trzeba kłamać. Chociażby chodziło o najmniejszą rzecz, zawsze trzeba mówić prawdę i dawać przykład swą prawdomównością. Z kłamstwem człowiek nigdy daleko nie zajdzie, i kłamstwo zawsze wyjdzie na wierzch. Człowiek honorowy nigdy nie kłamie.

Dz. 13; 7: Ja myślę, że niema wypadków, w których musianoby kłamać. Po pierwsze, kłamstwo jest grzechem, a po drugie, kłamstwo nie zmniejsza nigdy, ale jeszcze zwiększa winę. Człowiek, który w młodości nauczył się kłamać, bardzo na tem cierpi w późniejszem życiu, nie umie wyrwać zakorzenionej w sobie wady, która staje się często przyczyną różnych nieprzyjemnych sytuacyj. Dlatego my starsze powinnyśmy uważać na młodsze dzieci, aby jakiem słowem nie nauczyć ich tej brzydkiej wady.

Dz. 15; 2: Sądzę, że kłamać nie wolno nigdy. Kłamstwo jest bezcelowe, gdyż prędzej, czy później prawda na jaw wyjdzie. Mówią, że cały świat na kłamstwie stoi, myślę jednak, iż bez kłamstwa żyć można i byłyby lepsze wyniki.

Popierając moje zdanie, podaję przykład: Ktoś, chcąc zrobić przyjemność chorej osobie, mówi: „Jakże ty dobrze wyglądasz!“ Tymczasem zataił prawdę, i gdyby nie był kłamał, chora osoba troszczyłaby się lepiej o swój wygląd, a tak, słysząc, że dobrze wygląda, nie starała się więcej, aż się w końcu bardziej rozchorowała. Takie skutki kłamstwa można wszędzie spotkać.

Dz. 15; 5: Trudne nam się to pytanie wydaje, bo gdy się zastanowimy, czy naprawdę w każdej chwili kłamstwo jest grzechem, to trudno na to

odpowiedzieć. Wiemy, że wiara nas uczy, abyśmy wcale nie kłamali, i dlatego, chociaż w życiu naszem nieraz zdarzają się wypadki, w których my kłamiemy, to jednak powinniśmy byli ściśle unikać nawet najmniejszego kłamstwa. Religja każe nam, abyśmy raczej znosili prześladowania ze strony tych ludzi, którzy nas chcą nauczyć kłamać, aniżeli w najmniejszej rzeczy obrazić Boga. Czy to w sprawach szkolnych, czy to w sprawach prywatnych, czy publicznych lub politycznych, nigdy nie powinniśmy kłamać. Jest przysłowie, które mówi, że kłamstwo zawsze na wierzch wyjdzie. Niechaj w tem życiu doczesnem rozmiłujemy się w prawdzie, bo będzie nam to kiedyś wynagrodzone. Nasze kłamstwo nigdy nie przynosi korzyści, a w najgorszym wypadku, choćby było potrzebne, musi pociągnąć za sobą karę. Zatem wszyscy powinni się strzec kłamstwa.

Dz. 15; 6: Kłamać nie powinno się nigdy, bo kłamcą wszyscy uczciwi ludzie pogardzają. Kłamców nie można szanować, nie można i nie powinno się im wierzyć. Kłamstwo jest początkiem drogi, która prowadzi do wielu innych i gorszych grzechów, np. do kradzieży. Kłamstwo powinno być unikane w rodzinie i w Państwie. Grzech ten zwykle w rodzinie bierze początek. Jeżeli rodzice na to nie zważają, może kłamstwo nabrać większych rozmiarów i prowadzić do okradania Państwa lub do oszukiwania społeczeństwa. Innym zdaje się, że kłamać można, gdy chodzi o to, żeby zasłaniać winę drugich. To nie powinno być, bo choć winowajcę ocali przed sądem, to jeszcze nie ocalił przed Bogiem.

Dz. 15; 9: Nie potrzeba kłamać, bo przez kłamstwo drugi może nawet stracić życie. Kłamca czuje się niespokojnym, a po jakimś czasie kłamstwo się wyjawia i człowiek ma różnę nieprzyjemności. Np. jeżeli pewna uczenica okradnie koleżankę i posądza inną ubogą dziewczynkę, wtenczas cała klasa mówi źle o tej ubogiej dziewczynce. Ta zaś, głęboko zawstydzona, nie mogąc przekonać koleżanek, że jest niewinną, z rozpaczy popełnia samobójstwo.

Dz. 17; 0: Według mego zdania niema ani jednego wypadku, w którym potrzebaby kłamać, gdyż jak nam wiadomo, po pewnym czasie kłamstwo wyjdzie na wierzch. A co dopiero za wstyd dla tej osoby! Trzeba mówić prawdę, chociażby nawet chodziło o nasze życie. Do człowieka prawdomównego ma każdy zaufanie. My Polacy szczycimy się tem, że lud nasz zawsze mówi prawdę, więc jeżeli ktoś kłamie, mówimy, że nie jest to prawdziwy Polak. Przeto powinniśmy się starać, aby i tę zabłąkaną cząstkę współobywateli nawrócić na prawdziwą drogę. Lecz cóż z tego, gdyż są i takie wypadki, że mówi się prawdę, a ktoś nie chce uwierzyć? — Wówczas sądzę, nie należy przejmować się tem bardzo, gdyż niema ludzi zupełnie doskonałych. Ale idźmy zawsze z tą myślą, że, jak wspomniałam przedtem, kłamstwo zawsze po jakimś czasie wychodzi na wierzch. A chociaż się zdarzą wypadki, że ktoś przez całe swoje życie kłamał tak, iż nikt o tem nie wiedział, to przecież na drugim świecie będzie mu wyczytane jego kłamstwo. Tej ostatniej rzeczy nikt z żyjących obecnie kłamców nie uniknie.

Widzimy, że pewien odłam naszej młodzieży wypowiada się dość jasno i dobitnie przeciw potrzebie kłamania, piętnując z jednej strony kłamstwo jako zło, „brzydką wadę", grzech, niehonorowe i niecelowe postępowanie, szkodliwe nietylko dla jednostki, ale dla całego społeczeństwa i państwa, z drugiej strony uznając prawdomówność jako przesłankę porządnego współżycia w rodzinie i szerszych grupach społecznych. W pojedyńczych wypadkach starsza młodzież objawia zupełną świadomość swego posłannictwa, jako „przyszłe i lepsze pokolenie". Te chwalebne — choć sporadyczne — przejawy psychiki naszej młodzieży powinny nas wychowawców nietylko cieszyć, ale bardziej jeszcze powinne nam być drogowskazami w żmudnej naszej pracy wychowawczej. Fakt istnienia idealnych poglądów u cząstki naszej młodzieży przekonuje nas i dowodzi, iż przecież nie wszystka młodzież jest ogarnięta płytkiemi hasłami materjalistycznemi, iż mamy możność skutecznego zaczepiania naszych starań wychowawczych o zdrowe pierwiastki młodej duszy człowieczej. Młodzież, hołdująca ideałowi prawdomówności, do tego sama ofiaruje nam swą pomoc. Naszym obowiązkiem jest poznać te jednostki, wykorzystać ich dobre chęci w kierunku poprawy i uzdrowienia stosunków tembardziej, że nasze wysiłki często nie wydają plonu takiego, jakiego my sobie, społeczeństwu i całej ludzkości życzymy. Jeżeli więc z jednej strony przeważył zupełny brak etycznej świadomości u większości młodzieży, uznającej potrzebę kłamania na dużą skalę,to z drugiej strony zbudowała nas skrupulatność i stanowczość mniejszości, która odrzuca kłamstwo, nie uznając jego potrzeby w żadnym bez wyjątku wypadku.

VI.

ZESTAWIENIE SZCZEGÓŁOWYCH WYNIKÓW ANKIETY.

Tabela 10 obrazuje obok klasyfikacji kłamstwa częstość zachodzenia danych motywów w poszczególnych grupach u chł. i dz.

Motywy poszczególnych grup, o ile ujmiemy je pod szerszym kątem widzenia, można bardziej uogólnić. I tak, można powiedzieć: w grupie kłamstw socjalnych, chodzi o wyświad-

TABELA 10

GRUPA	MOTYWY		Liczba przykładów (%) u chłop.		u dziew.		Razem	
I Kłamstwo socjalne	Obrona drugich (jednostek, grup, ogółu) Zachowanie tajemnicy w interesie drugich (jednostek, grup, państwa) Sprawienie drugim przyjemności.	wzgląd na dobro drugich	229	19%	235	39%	464	25%
Formy przejściowe	Kłamstwo konwenc. Kłamstwo fantazyj.	wzgląd na siebie i drugich	27 12	2% 1%	17 —	3% —	44 12	2% 1%
II Kłamstwo asocjalne	Strach i obawa } Ochrona Własna obrona Wstyd Chciwość — Żądza	wzgląd na dobro włas.	494	41%	228	38%	722	40%
Formy przejściowe	Kłamstwo szkolne Kłamstwo urzędowe	Tendencja przeciw instyt.	106	9%	17	3%	123	7%
III Kłamstwo antysocjalne	Zatajenie szkody, wyrządzonej drugim — Ochrona Oszukiw. drugich } Żądza Oczernianie drugich		344	28%	104	17%	448	25%
	Razem . . .		1212	100%	601	100%	1813	100%

czenie drugim przysługi, w grupie kłamstw asocjalnych wchodzą w grę afekty, połączone bądź z zamiarem własnej obrony, bądź z pragnieniem zaspokojenia własnych żądz; w grupie kłamstw antysocjalnych zachodzi wyrządzenie drugim szkody. Jeżeli da-

TABELA 11

	GRUPA:	I	II	III	Razem
Liczba przykładów	u chłopców	229 (19%)	533 (44%)	450 (37%)	1212 (100%)
	u dziewcząt	235 (39%)	245 (41%)	121 (20%)	601 (100%)
	Razem	464 (25%)	778 (43%)	571 (32%)	1813 (100%)

lej za przykładem Ch. B ü h l e r zaliczymy kłamstwa konwencjonalne i fantazyjne do grupy II, a kłamstwa szkolne i urzędowe do grupy III, otrzymamy następujący uproszczony stosunek (tab. 11):

Tabela powyższa wykazuje, iż najwięcej (43%) kłamstw przychodzi do skutku przez afekt, oraz że kłamstw socjalnych jest znacznie mniej ((25%) niż innych (32%). Następnie można z niej wyczytać, że u chł. w motywach przeważa moment egoistyczny, u dz. moment altruistyczny. Naogół wyniki naszej ankiety są zgodne z wynikami ankiety wiedeńskiej. Na tem nawet nie wiele zmieniła okoliczność rozszerzenia ankiety na wiek do lat 18.

Nie bez znaczenia pozostaje zróżnicowanie kłamstw na kłamstwa dzieci i młodzieży i na kłamstwa osób dorosłych. Następna tabela podaje ilościowy stosunek przykładów jednej i drugiej grupy kłamstw u chł. i dz. Liczby kłamstw dzieci i młodzieży umieszczone są w nawiasach.

TABELA 12

GRUPA:		I	II	III	Razem
Liczba przykładów	u chłopców	161 (68)	98 (435)	214 (236)	473 (739)
	u dziewcząt	198 (37)	128 (117)	85 (36)	411 (190)
	Razem	359 (105)	226 (552)	299 (272)	884 (929)
		77 (23)	29 (23)	53 (47)	49 (51)

Najpierw stwierdzamy, iż wszystkich przykładów kłamstw osób dorosłych jest prawie połowa (49%). Te kłamstwa albo dzieci same zaobserwowały u dorosłych, albo znały je z opowiadania starszych i z lektury, być może, iż niektóre przykłady sobie skonstruowały przy pomocy fantazji. Bądźjakbądź, faktem pozostaje, iż cnota prawdomówności nie jest u dorosłych cnotą powszechną i doskonałą w tej mierze, by się młodzież na niej zawsze i wszędzie mogła wzorować. Nie dziwi nas tedy drugi fakt, że dobra połowa wypadków kłamstw przypada na dzieci i młodzież.

Wysoki procent (77%) przykładów kłamstw socjalnych, przypisanych osobom dorosłym, mógłby powyższy sąd złagodzić, lecz kłamstwo w każdej postaci pozostaje kłamstwem, a z drugiej strony dorośli mają poważny udział (47%) w kłamstwie antysocjalnem.

Dysproporcjonalność między przykładami kłamstw grupy II (29% kłamstw osób dorosłych, 71% kłamstw dzieci i młodzieży) tłumaczy się wielką ilością przykładów własnych kłamstw dzieci z obawy przed karą i z łakomstwa, zaś liczne kłamstwa antysocjalne, zwłaszcza u chł. idą na karb zatajenia przeróżnych szkód. Najczęściej zdarzają się u dzieci i młodzieży kłamstwa przez afekt. „Pedagogika psychologiczna" powinna stąd wyciągnąć odpowiednie wnioski. Różnice pod względem ilościowego stosunku kłamstw własnych u chł. i dz. omówiłem w poprzednich częściach pracy.

Bardziej pouczające jest zestawienie kłamstw osób dorosłych z kłamstwami dzieci i młodzieży przy uwzględnieniu motywów. O stosunku dorosłych i młodzieży do różnych motywów kłamstw mówi tabela 13.

TABELA 13

GRUPA	MOTYWY	Kłamstwo dorosłych	Kłamstwo dzieci i mł.	Kłamstwo Razem
I Kłamstwo socjalne	Obrona drugich	341 (78%)	95 (22%)	436 (100%)
	Zachowanie tajemnicy	11 (55%)	9 (45%)	20 (100%)
	Sprawienie przyjemności	6 (75%)	2 (25%)	8 (100%)
Formy przejściowe	Kłamstwo konwencjonalne	21 (48%)	23 (52%)	44 (100%)
	Kłamstwo fantazyjne	11 (92%)	1 (8%)	12 (100%)
II Kłamstwo asocjalne	Strach, obawa	13 (5%)	245 (95%)	258 (100%)
	Własna obrona	127 (75%)	43 (25%)	170 (100%)
	Wstyd	— —	33 (100%)	33 (100%)
	Chciwość	54 (21%)	207 (79%)	261 (100%)
Formy przejściowe	Kłamstwo szkolne i urzęd.	13 (10%)	110 (90%)	123 (100%)
III Kłamstwo antysocjalne	Zatajenie szkody	223 (63%)	129 (37%)	352 (100%)
	Oszukaństwo	59 (68%)	27 (32%)	86 (100%)
	Oszczerstwo	5 (50%)	5 (50%)	10 (100%)
	Razem	884	929	1813

Motywy, które najczęściej występują u dorosłych, są: obrona drugich, zatajenie szkody, własna obrona i oszukaństwo; najczęstszemi powodami własnych kłamstw dzieci i młodzieży są: obawa przed karą, zatajenie szkody, chciwość, odraza do szkoły i obowiązków szkolnych i obrona drugich. Obawa przed karą zajmuje u dzieci wśród wszystkich motywów pierwsze miejsce.

Następne zestawienie porządkuje motywy kłamstw dorosłych i motywy kłamstw dzieci i młodzieży według częstości w stosunku do ogólnych liczb wypadków jednych i drugich kłamstw.

W przykładach kłamstw osób dorosłych motyw

1.	Obrona drugich	występuje	w	38,5%	wypadków
2.	Zatajenie szkody	„	„	25,2%	„
3.	Obrona własna	„	„	14,4%	„
4.	Oszukaństwo	„	„	6,7%	„
5.	Chciwość	„	„	6,1%	„
6.	Kłamstwo konwencjonalne	„	„	2,4%	„
7.	Strach i obawa	„	„	1,5%	„
8.	Kłamstwo urzędowe	„	„	1,5%	„
9.	Zachowanie tajemnicy	„	„	1,2%	„
10.	Fantazja	„	„	1,2%	„
11.	Sprawienie przyjemności	„	„	0,7%	„
12.	Oszczerstwo	„	„	0,6%	„
13.	Wstyd	„	„	—	„
		Razem . . .		100,0%	wypadków.

W przykładach kłamstw dzieci i młodzieży motyw

1.	Strach i obawa	występuje	w	26,4%	wypadków
2.	Chciwość	„	„	22,3%	„
3.	Zatajenie szkody	„	„	13,9%	„
4.	Kłamstwo szkolne	„	„	11,8%	„
5.	Obrona drugich	„	„	10,2%	„
6.	Obrona własna	„	„	4,6%	„
7.	Wstyd	„	„	3,6%	„
8.	Oszukaństwo	„	„	2,9%	„
9.	Kłamstwo konwencjonalne	„	„	2,5%	„
10.	Zachowanie tajemnicy	„	„	1,0%	„
11.	Oszczerstwo	„	„	0,5%	„
12.	Sprawienie przyjemności	„	„	0,2%	„
13.	Fantazja	„	„	0,1%	„
		Razem . . .		100,0%	wypadków.

Dalsze różnicowanie kłamstw, mianowicie wyróżnienie kłamstw, odnoszących się jednocześnie do osób dorosłych i dzieci, czyli kłamstw dzieci, spowodowanych przez dorosłych, uważam za niepotrzebne. W istocie rzeczy kłamstwa te są kłamstwami dorosłych. Z punktu widzenia nauki o środowisku możnaby nawet utrzymywać, iż każde kłamstwo dziecka ma lub musiało mieć jakiś pierwowzór. W tem znaczeniu wszystkie kłamstwa dzieci spowodowane są przez osoby otoczenia. Wszelako jest to hipoteza, której przeciwstawia się skrajny pogląd niektórych filozofów i pedagogów, iż kłamstwo jest „przyrodzoną wadą" dzieci. Trzymając się złotej linji średniej, nie przyjmujemy wszechpotęgi wpływu otoczenia, ani też nie negujemy znaczenia pewnych wrodzonych skłanności do kłamstwa tembardziej, że określiliśmy wyżej motywy strach, obawę i żądzę jako instynktowe i pierwotne.

Jednak trzeba jeszcze wspomnieć o takich osobliwych wypadkach, w których dorośli formalnie nakazują kłamać dzieciom lub wymuszają na nich kłamstwo. I takie przykłady znalazły się w naszej ankiecie. Oto wynurzenie 10-letniej dziewczynki:

Ja znam wypadek, gdzie się musi kłamać. Jak tatuś powie, żebym poszła do składu, a mamusia powie nie, to tatuś mówi, żebym nic nie powiedziała mamusi i poszła, bo jakbym powiedziała, to mnie wyrzuci z domu. Takie znam kłamstwo.

Ojciec danej dz. jest funkcjonarjuszem komunalnym; dz. ma 2 młodszych braci, w szkole robi postępy normalne i zachowuje się wzorowo, kłamliwą nie jest. O duchu wychowania domowego mówi wyjawiony przypadek kłamstwa. Steroryzowana dz., stojąc między młotem i kowadłem, zmuszona była okłamać matkę z obawy przed groźbą ojca.

W podobnej sytuacji znalazł się chłopczyk, o którym 11-letnia dz. opowiada:

Pewnego dnia matka poszła do składu, a w domu został tylko chłopczyk i kot. W dzbanuszku na stole było mleko. Gdy chłopczyk wyszedł na podwórze, kotek skoczył na stół, wylał mleko i wylizał tak, że ani śladu po mleku nie było. Gdy matka wróciła i zobaczyła, że mleka niema, bardzo się gniewała na chłopczyka. Chłopiec mówił, że mleka nie wypił. Ale matka groziła, jeżeli się nie przyzna, to nie dostanie przez cały tydzień jeść, bo ona była pewna, że chłopiec mleko wypił. Chłopczyk nie-

winny ze strachu musiał powiedzieć „tak". W takim wypadku trzeba kłamać.

Mniej przykrą była sytuacja dz. 12; 6, która za namową ojca opowiedziała opieszałej w obowiązkach religijnych matce rzekomy sen w intencji odwrócenia matki od bezbożnej lektury. Jakkolwiek w tym wypadku zachodził moment socjalny, to mimo wszystko i takie „pobożne kłamstwa" żadną miarą nie mogą się przyczynić do budowania prawego charakteru. Zdaje sobie z tego sprawę 14 - letnia dz., pisząc:

Człowiek, którego w młodości nauczyło się kłamać, bardzo na tem cierpi w późniejszem życiu, nie umie wyrwać zakorzenionej w sobie wady. która staje się często przyczyną różnych nieprzyjemnych sytuacyj.

Przykładów kłamstwa wymuszonego wzgl. kłamstwa z namowy dorosłych było w naszej ankiecie 6.

Przypatrzymy się teraz, jak przedstawia się podział kłamstw, przypisanych dorosłym, oraz własnych kłamstw dzieci i młodzieży na różnych szczeblach wieku u chł. i dz. Odnośne dane zawiera tabela 14.

TABELA 14

Wiek	Liczba przykładów kłamstw osób dorosłych		Razem	Liczba przykładów kłamstw dzieci i młodz.		Razem	Ogólna liczba przykładów
	u chł.	u dz.		u chł.	u dz.		
8— 9	4	2	6 (21%)	13	9	22 (79%)	28 (100%)
9—10	54	41	95 (30%)	204	19	223 (70%)	318 (100%)
10—11	77	44	121 (35%)	203	25	228 (65%)	349 (100%)
11—12	83	41	124 (44%)	122	33	155 (56%)	279 (100%)
12—13	76	59	135 (61%)	64	23	87 (39%)	222 (100%)
13—14	79	72	151 (58%)	71	40	111 (42%)	262 (100%)
14—15	39	66	105 (63%)	36	26	62 (37%)	167 (100%)
15—16	30	48	78 (82%)	14	3	17 (18%)	95 (100%)
16—17	25	23	48 (68%)	12	11	23 (32%)	71 (100%)
17—18	6	15	21 (95%)	—	1	1 (5%)	22 (100%)
Razem	473	411	884	739	190	929	1813

Z tabeli wynika, iż dzieci mniej więcej do lat 12, i to zarówno chł. jak i dz., są bardziej skłonne do wyjawienia swych własnych kłamstw niż młodzież starsza. Ten przejaw psychiki dzieci i młodzieży jest z punktu widzenia psychologji rozwo-

jowej zupełnie zrozumiały; od młodocianego w okresie dojrzewania nie można oczekiwać tej samej naiwności i otwartości co od dziecka w okresie właściwego dzieciństwa.

Pogląd na procentowy udział chł. i dz. w ważniejszych motywach kłamstwa umożliwiają tablice 2 do 9.

Wkońcu przypatrzmy się, jaki jest liczbowy stosunek własnych kłamstw dzieci i młodzieży w różnych grupach motywów na różnych stopniach wieku.

TABELA 15

Wiek	Motywy socjalne		Razem %		Motywy asocjalne		Razem %		Mytywy antysocjalne		Razem %	
	u chł.	u dz.			u chł.	u dz.			u chł.	u dz.		
8— 9	4	3	7	32%	5	6	11	50%	4	—	4	18%
9—10	21	3	24	11%	148	13	161	72%	35	3	38	17%
10—11	22	3	25	11%	147	17	164	72%	34	5	39	17%
11—12	6	3	9	6%	91	21	112	72%	25	9	34	22%
12—13	4	3	7	8%	45	18	63	72%	15	2	17	20%
13--14	10	15	25	22%	42	20	62	56%	19	5	24	22%
14—15	11	10	21	34%	20	15	35	56%	5	1	6	10%
15—16	4	—	4	24%	10	3	13	76%	—	—	—	—
16—17	4	4	8	35%	7	7	14	61%	1	—	1	4%
17—18	—	1	1	100%	—	—	—	—	—	—	—	—
Razem	86	45	131		515	120	635		138	26	163	

Powyższa statystyka unaocznia przedewszystkiem przewagę motywów asocjalnych na wszystkich szczeblach wieku. Motyw socjalny gra większą rolę u młodzieży starszej, głównie kosztem motywu antysocjalnego. Moment antysocjalny występuje na przełomie właściwego wieku dziecięcego wzgl. na początku okresu dojrzewania. Wyniki naszej ankiety naogół potwierdzają odnośne wyniki wiedeńskie. *)

*) Porówn. Ch. Bühler i J. Haas, cyt. praca str. 38.

VII.

NIEKTÓRE MOMENTY OSOBLIWE.

UWAGI KOŃCOWE.

Obejmując jednym rzutem oka wszystkie przykłady ankiety, widzimy przed sobą bogatą skalę najróżnorodniejszych przyczyn, celów i motywów kłamstw osób dorosłych i niedorosłych. Weźmy pod uwagę tylko kłamstwo dzieci i młodzieży. Do kłamstwa przyczynia się otoczenie domowe i szkolne, podwórko, ulica, jazda koleją, boisko, kino, cyrk, wycieczki do lasu i t. d.; kłamstwo powoduje lub ułatwia niedostateczny nadzór nad dziećmi, złe towarzystwo, grupa kolegów, gra w piłkę, karty i t. p., następnie chodzenie poza szkołę lub kościół, u starszej młodzieży także flirt. Kłamstwa dzieci i młodzieży mają na celu unikanie gwałtowności, surowości i niewyrozumiałości rodziców i wychowawców, najczęściej unikanie kary, nagany, złej noty, wstydu, następnie zaspokojenie różnych pragnień, życzeń i żądz, ukrywanie złych postępków, tudzież tajemnic, usuwanie się od niewygodnych obowiązków, uratowanie brata lub kolegę z przykrej sytuacji, wyparcie z pola nienawidzonego przeciwnika, przywłaszczenie sobie cudzej własności i t. p. Motywami kłamstw mogą być przeróżne właściwości charakteru, począwszy od miłości ku bliźnim, bohaterskiego poświęcenia się dla wyższej idei, solidarności, koleżeńskości, przyjaźni, poprzez strach obawę, ambicję, samolubstwo, łakomstwo, chciwość kończąc na nienawiści, złośliwości i podłości. Za szczyt altruizmu uznać można miłość braterską i przyjaźń koleżeńską, posuniętą do samorzutnego wstawienia się za bezbronnym słabszym bratem lub dręczonym kolegą. Odwrotnie, do samego dna niskości i nikczemności ludzkiego charakteru sięga kłamstwo oszczercze, np. owego ucznia, który wymyśla na pilnego kolegę podłe kłamstwo, aby ten conajmniej z zachowania otrzymał złą notę.

A teraz zważmy, iż wszystkie rodzaje motywów, czy to altruistyczne, czy egoistyczne, socjalne, czy antysocjalne, są według rozumowania większości dzieci i młodzieży wystarczającem usprawiedliwieniem potrzeby kłamania. Biorąc rzecz ściśle, większość ta raczej wcale nie zastanawia się nad wartością tego lub innego motywu, nie wybiera, przeciwnie, bierze kłam-

stwo jako rzecz, która rozumie się sama przez się i która jest stale na porządku dziennym, krótko mówiąc, uważa kłamstwa wręcz za konieczność życiową. Nie brakło w naszej ankiecie takich wynurzeń, które wyraźnie sankcjonują kłamliwość ludzką jako praktyczną zasadę życiową, utrzymując, iż prawdomówność w niektórych sytuacjach jest bardziej szkodliwa niż dobrze obmyślane kłamstwo.

Chł. 15; 6: Świat stoi na kłamstwie. Niekiedy przez kłamstwo można prędzej swój cel osiągnąć, aniżeli przez powiedzenie prawdy.

Innym wydaje się kłamstwo potrzebne do bytowania, podobnie jak chleb powszedni do życia. Stąd uważają, że niektóre zawody głównie z kłamstwa żyją.

Chł. 12; 9: Ale są także ludzie, którzy tylko przez kłamstwo przychodzą do czegoś, np. żyd, kupiec i inni.

Chł. 14; 1: Cały świat żyje z kłamstwa. Handlarze i kupcy kłamią dlatego, żeby wyżywić siebie i swoje rodziny.

Chł. 14; 1: Jest dużo ludzi, którzy posługują się kłamstwem, ponieważ wymaga tego od nich zawód, np. lekarze, kupcy, a najwięcej już handlarze.

Chł. 15; 3: Kupiec musi kłamać, jeżeli ma liczną rodzinę, dla której on jest jedyną podporą. Bo gdyby nie kłamał, toby musiał przymierać z głodu, a i Państwo by upadło, gdyż podupadłby handel i przemysł.

Niejasność poglądu na kłamstwo, t. j. z jednej strony kategoryczne potępianie kłamstwa — najczęściej potępianie przy użyciu odpowiednich superlatywów, — z drugiej strony bezwarunkowe uznanie konieczności i celowości kłamstwa, lub uznanie przymusu kłamania i jednocześnie wolnej woli i t. p. sprzeczność przebija jaskrawo z następujących odpowiedzi:

Chł. 12; 2: Wiem, że kłamstwo jest grzechem... Po przytoczeniu 3 przykładów kłamstwa z potrzeby (1 asocjalne, 2 antysocjalne) ten sam chł. kończy zdaniem: Nieraz jak się kłamie, to nie jest grzech.

Dz. 13; 9: Kłamstwo jest to jedna z najgorszych wad i grzechów. Powinno się więc omijać je i starać się najlepiej nie kłamać. Ale są wypadki, w których zachodzi konieczność kłamstwa... Po przytoczeniu 4 przykładów (3 socjalne, 1 asocjalny): Jest jeszcze wiele innych przykładów, które przekonywują nas, że musi się czasami kłamać. Ale do tego nikt nas nie zmusza, zależy to tylko od naszej woli.

Dz. 14; 0: W nauce Chrystusa uczymy się, że kłamstwo jest grzechem. To z jednej strony jest racją, gdyż człowiek, który za młodu nauczył się kłamać, później będzie kradł i zostanie złodziejem, a wkońcu może nawet na szubienicy zawisa. Lecz w życiu są także wypadki, z których trzeba się jakoś wypętać, a to przez kłamstwo, które nie zaszkodzi na duszy człowiekowi.

Dyplomatyczne stanowisko zajmuje dz. 14; 4, pisząc po przytoczeniu 2 przykładów (1 socjalny, 1 asocjalny):

Przeto powinniśmy się wystrzegać kłamstwa, a jeżeli zachodzi potrzeba, to powinniśmy się przedtem dobrze zastanowić, czy możemy kłamać. Zaś jeżeli się da, dawać odpowiedzi wymijające.

Chł. 15; 11: Kłamstwo, które jest rzeczą złą, czasem, jeżeli jest dobrze użyte, może być zbawiennym środkiem. Kłamstwo było używane w ostatnich czasach w wojsku w czasie wojny światowej. (3 przykłady, 1 kłamstwo socjalne, 2 kłamstwa antysocjalne).

Dz. 16; 3: Po napiętnowaniu kłamstwa, jako bardzo brzydkiej wady, którą powinniśmy tępić: Są jednak kłamstwa, które nie są tak złe, a czasami nie można ich uważać za grzech, jeżeli używamy ich dla własnej obrony lub dla złagodzenia jakiejś przykrej sprawy i t d.

Chł. 17; 4: Kłamstwo jest naogół rzeczą złą i zarazem grzechem. Grzechem jednak nie zawsze. Czasem kłamstwo jest koniecznie potrzebne do osiągnięcia jakiegoś celu. (2 przykłady kłamstwa socjalnego).

O obserwacji rozpowszechniania kłamstwa świadczą następujące odpowiedzi uczniów:

Chł. 13; 9: Niema człowieka na świecie, którymby nie kłamał. (Chłopiec określony jako kłamliwy i skryty).

Chł. 13; 10: Kłamać nie jest ciężko. Dlatego też kłamstwo jest tak rozpowszechnione. (Chł. sumienny, inteligentny).

Chł. 14; 6: Mojem przekonaniem jest, że dziś wszyscy kłamią. (Uczeń zaniedbany w domu, zaniedbujący się w szkole, bardzo sprytny, kłamie, kiedy tylko ma ku temu potrzebę).

Chł. 15; 6: Niema na świecie człowieka, któryby ani razu kogo nie okłamał. Bo przecież przysłowie mówi, że świat na kłamstwie stoi. (Uczeń skryty, kłamliwy, pracowity, słabo uzdolniony).

Samorzutne wyjawienie uczucia radości z udanego kłamstwa, tudzież uczucia żalu po dokonanem kłamstwie spotkało się w naszej ankiecie najrzadziej. Notowałem po 2 wypadki jednego i drugiego wynurzenia uczuciowego.

Wkońcu komunikuję swoistę filozoficzną enuncjację jednej 17-letniej panienki:

Jeżeli patrzymy na Świat, który tonie w biedzie i jest odziany płaszczem kłamstwa, to powiemy, że kłamstwo to wielka plama w naszym żywocie. Bo przez kłamstwo człowiek staje się niemiłym i chytrym. Wiemy, że Pan Bóg widzi wszelkie nasze postępowanie, i dlatego, że lud kłamie, musi cierpieć taką straszną biedę.

**
*

Rozpatrzywszy obszerny materjał ankietowy, przychodzę na końcu do sformułowania zwięzłych odpowiedzi na postawione na wstępie pytania.

1. Czy i w jaki sposób usprawiedliwiają dzieci i młodociani kłamstwo wogóle, a kłamstwa własne w szczególności.

Ankieta wykazała, iż z pośród 994 dzieci i młodocianych obu płci 882 czyli 83% dzieci i młodocianych uznaje potrzebę kłamania, usprawiedliwiając kłamstwo mniej lub więcej obszernie przeróżnemi motywami. Reszta, t. j. 172 czyli 17% dzieci i młodzieży odrzuca kłamstwo, nie uznając potrzeby kłamania. Z tej reszty tylko jedna trzecia, czyli w stosunku do ogółu dzieci 5% uzasadnia swoje stanowisko negatywne.

Można zatem twierdzić, że tylko mała część dzieci i młodzieży uświadamia sobie na podstawie niewątpliwie jasnych pojęć nieracjonalność kłamstwa i jego sprzeczność z etyką.

Co do odłamowej reszty czyli 12%, która swego przeczenia na zadane pytanie nie uzasadniła, jasność pojęć jest przypuszczalna, lecz nie oczywista. Ta część dzieci przeczuwa jednak instynktownie bezzasadność pytania.

Wielka część dzieci i młodzieży w wieku od lat 8 do 18, mianowicie wyżej podane 83%, wcale nie zastanawia się nad wartością motywów, uznając każde kłamstwo za usprawiedliwione, jeżeli ku temu zachodzi potrzeba.

Szukając za przykładami na zadane pytania, przypomina sobie młodzież i opisuje w połowie kłamstwa własne, w połowie kłamstwa dorosłych. Z wyjątkiem wstydu, występują wszystkie motywy w przykładach kłamstw jednych i drugich. Częstość zachodzenia motywów jest oczywiście różna.. Specyficzne motywy kłamstwa dzieci i młodzieży są: strach i obawa przed karą, chciwość (łakomstwo), zatajanie szkód, zaniedbywanie obowiązków i lenistwo w stosunku do szkoły. U dorosłych figuruje na pierwszem miejscu obrona drugich, z kolei przychodzi zatajenie szkód, własna obrona i t. d.

2. Jakiemi względami kieruje się młodzież, usprawiedliwiając kłamstwo? czy estetyczno - moralnemi, czy bardziej praktyczno - życiowemi?

Odpowiedź wypada znów niekorzystnie dla etyki. Pod względem nastawienia myśli w kierunku etyczno - moralnym,

należy wyróżnić dwie grupy młodzieży: jedna kieruje się wyłącznie względami etyczno-moralnemi, przytaczając jedynie przykłady kłamstwa społecznego, druga dopuszcza obok motywów altruistycznych także egoistyczne i antysocjalne. W grupie pierwszej znalazło się 220 czyli 26%, w grupie drugiej 120 czyli 15% młodzieży. Włączając ten odłam niezdecydowanych do reszty, stwierdzamy, iż 602 czyli 74% dzieci kieruje się w stosunku do kłamstwa myślą bardziej praktyczno-życiową, licząc się z kłamstwem, jako z faktem, danym w rzeczywistości i uznając je jako środek, — jeżeli nie najlepszy, to conajmniej nie najgorszy do osiągnięcia różnych celów, czy to w postaci zysku, korzyści, zadowolenia, słowem przyjemności życiowej, czy też jako środek ujścia przed stratą, karą i t. p. przykrościami, jakie przynosi życie codzienne.

Na pytanie wreszcie, czy główny cel pracy, t. j. możliwie jasne postawienie i oświetlenie specjalnego zagadnienia kłamstwa z potrzeby (w znaczeniu szerokiem) został na podstawie naszej ankiety osiągnięty czy nie, niech odpowie krytyka.

Do wychowawców, którzy nie zauważają na końcu pracy zestawienia wytyczonych postępowania pedagogicznego w trudnej kwestji kłamstwa dzieci i młodzieży, niechaj przemówią fakty i cyfry, zaczerpnięte z wyznań dzieci i młodzieży, a zatem pochodzące ze źródła najbardziej bepośredniego.

Z PIŚMIENNICTWA

a) Książki.

Sergjusz Hessen: „Podstawy pedagogiki". Z rękopisu drugiego wydania rosyjskiego przełożył i bibljografję polską uzupełnił Adam Zieleńczyk. Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Nakład „Naszej Księgarni". Warszawa 1931).

Dobrze się stało, że książkę Hessena wydano w języku polskim. Niepowszednią jej wartość podnosi fakt, że przekład zrobiono z rękopisu przerobionego orginału rosyjskiego. Ma więc charakter, jak autor sam stwierdza w przedmowie, jakby dokonanego drugiego wydania, w języku polskim, uzupełnionego najświeższym materjałem (I wyd. rosyjskie pojawiło się w r. 1923), przy zmniejszeniu objętości, które się osiągnęło przez większą zwartość tekstu i opuszczenie dłuższych dygresyj filozoficznych.

Znakomity rosyjski uczony dał tutaj przedewszystkiem krótki przegląd nowoczesnej wiedzy pedagogicznej, wraz z rzutem oka w przeszłość, i ze wskazaniem dróg rozwojowych, wiodących w przyszłość. Duża i gruntowna erudycja pozwoliła mu w stopniu szerszym, niż to się zwykle czyni, uwzględnić dane nauk pomocniczych, które — jak psychologja, fizjologja, higjena, a także socjologja i nawet teorja poznania — coraz większą w pedagogji nowoczesnej odgrywają rolę. Oryginalność ujęcia i myśli przewodniej nadała pracy charakter głęboko i niezależnie przemyślanego systemu myśli pedagogicznej, opartego na bogatym zasobie doświadczeń i wiedzy.

Punktem wyjścia jest pojęcie wychowania. Autor stwierdza „ścisły związek... między filozofją a pedagogiką, zagadnieniem kultury a zagadnieniem wychowania". Dzieje wychowania odbijają w sobie rozwój kultury. „Historja pedagogiki jest... odbiciem historji filozofji". Nazwiska Platona, Locke'a, Russa, Spencera, należą do dziejów filozofji tak samo jak pedagogji. Na dzieło Pestalozziego wywarł wpływ przewrót, dokonany współcześnie w filozofji przez krytycyzm Kanta, jak na Froebla — zasady filozofji Schellinga. Także współcześnie, pedagogika Deweya, według jego własnego stwierdzenia, nie jest niczem innem, jeno stosowaną „filozofją pragmatyzmu".

Ten punkt wyjścia zmusza autora do rozprawienia się z poglądami Russa i Tołstoja, którzy właśnie w oderwaniu się od narzuconych więzów wytworzonej przez wieki kultury upatrywali ideał t. zw. „swobodnego" wychowania (Emil, wychowankowie szkoły jasnopolańskiej). Autor wykazuje sprzeczność między teorją a praktyką ich pedagogiki. Emil, przy pozorach swobody, jest faktycznie bezwiednym niewolnikiem swego wychowawcy, który, za pomocą „umiejętnie rozstawionej sieci przypadków", z żelazną konsekwencją kieruje jego myślą i czynami. Uczniowie szkoły Tołstoja pozostają pod decydującym wpływem nauczyciela i domowego otoczenia, przyczem „wolność zmieniła się na samowolę, na naśladowanie starszych, na władzę niezorganizowanego przymusu".

Stąd wniosek:

„Przymus... może być zniweczony tylko na drodze wychowania w człowieku wewnętrznej siły, mogącej oprzeć się wszelkiemu przymusowi, a nie na drodze prostego zniesienia przymusu, zawsze tylko częściowego. ...Wolność nie jest faktem, lecz celem, zadaniem wychowania... Jako zadanie, nie wyłącza, lecz przyjmuje fakt przymusu... Przymusowe, według przyrodzonej konieczności, wychowanie musi być swobodne, według urzeczywistnionego przez nie zadania".

Autor rozróżnia wychowanie moralne, naukowe (czy nie lepiej byłoby powiedzieć: umysłowe?) i fizyczne.

Zadaniem wychowania moralnego jest „rozwinięcie w człowieku wolności" — czyni się to w drodze stopniowego usuwania przymusu, przy przekuwaniu temperamentu dziecka na osobowość.

„Dokonać tego można tylko przez postawienie osobowości ponadosobowych celów, gdyż w twórczem do nich dążeniu rośnie jej stała siła".

Albowiem, jak autor wywodzi,

„jedynie... pracując nad zadaniami ponadindywidualnemi, stajemy się indywidualnościami... Indywidualność występuje wyłącznie na tle całości, zjednoczonej wspólnością zadania".

Przymus niezbędny w wychowaniu zowie się karnością, która się wypacza w szkodliwą tresurę, gdy „władza, będąca pierwotnie tylko warunkiem karności, zamiast środka, staje się celem, samym w sobie.

Analogicznem zniekształceniem wolności jest samowola. „W odróżnieniu od postępków samowolnych czyny wolne mają charakter stały, kryją w sobie wewnętrzną konsekwencję i nieugiętość". Czyli podlegają prawu, — jako takie są przewidziane i odpowiedzialne.

Przechodząc do organizacji wychowania moralnego, rozróżnia w niej 3 szczeble.

Szczebel „anomji", brak pojęcia prawa, charakterystyczny jest dla wieku przedszkolnego. To też „zagadnienie wychowania przedszkolnego jest zagadnieniem organizacji zabawy". Ale „w zabawie powinna przeświecać lekcja, jako wiadomy wychowawcy, ale przez dziecko niepodejrzewany nawet, cel... Wtedy przymus... będzie owiany tchem wolności, będzie wolności służył"...

Siła, która na tym stopniu kieruje dzieckiem, powinna być konsekwentna, na wzór sił natury, z którą ma dziecko oswoić. Ale powinna być już przesiąknięta przyszłym autorytetem, t. j. władzą wyższego rzędu, której poddajemy się nie wskutek przymusu (jawnego czy ukrytego) ale na mocy dobrowolnego uznania.

Autor analizuje krytycznie metode Froebla i Montessori.

Następny jest szczebel heteronomji (prawo zzewnątrz podane), właściwy wiekowi szkolnemu.

Szkoła ma kształcić poczucie prawa i świadomość społeczną. Lekcja, t. j. praca nad realizacją celów określonych i postawionych przez kogo innego, jest niezbędnem przejściem od zabawy do twórczości. Twórczość powinna przeświecać w lekcji, a to przez ścisłość w wykonaniu zadania, i przez samodzielność w sposobie wykonania, nigdy zaś przez zamianę określonych celów pracy na nieokreślone, dowolnie wybierane. Autor mówi tu o idei szkoły pracy, o zasadzie koncentracji przedmiotów, o nauczaniu wychowującem (szkoły internatowe na wsi, t. zw. Landerziehungsheimy) [1]. Analizuje system daltoński, system szkoły sowieckiej, wreszcie idee Dewey'a.

W szkole panować powinien nie, oparty na samowoli, despotyzm przełożonych, ale duch prawa, obowiązującego jednakowo i władzę i podwładnych. Z tem się wiąże, szeroko omawiana, kwestja kar, autorytetu i samorządu. Osobny rozdział poświęca autor idei szkoły jednolitej, której rozwiązanie widzi „nie na drodze uniformizowania i obcinania, lecz — organicznego uzgodnienia różnorodnych typów szkół".

Trzeci jest szczebel wolnego samokształcenia (teorja oświaty pozaszkolnej). Podróże, czytelnictwo, uniwersytety ludowe. Idea pracy Kerschensteinera. Stosunek państwa do oświaty, czyli polityka oświatowa.

Celem wychowania naukowego jest poznanie. Autor analizuje przeciwieństwo pojęć wychowania formalnego i realnego, analogiczne do przeciwieństwa między swobodą a przymusem w wychowaniu moralnem. Odpowiedniki znajduje w przeciwieństwie filozofji racjonalistycznej i empirystycznej. Syntezę dał Kant w swojej filozofji krytycznej. Wnioski pedagogiczne znajdujemy u Pestalozzi'ego, który zresztą doszedł do nich niezależnie od Kanta. Zatrzymawszy się w osobnym rozdziale nad zagadnieniem klasyfikacji wiedzy, autor przechodzi do sprawy organizacji wychowania naukowego.

Rozróżnia tu, odpowiadające ściśle trzem szczeblom anomji, heteronomji i autonomji w wychowaniu moralnem, trzy także szczeble kształcenia umysłowego: epizodyczny, systematyczny i naukowy czyli uniwersytecki.

Dla pierwszego punktem wyjścia jest środowisko; kurs nie jest tu rozczłonkowany na przedmioty, ma charakter syntetyczny, kompleksowy. (poglądowość, — Komensky, Locke). Uczyć trzeba epizodów tak, „by uczeń intuicyjnie odczuwał elementy systematu", — i na tem ma polegać właściwie stosowana metoda poglądowa.

---

[1]) Autor wskazuje takie próby w Anglji i w Niemczech. Nic mu widać niewiadomo o analogicznych „Ogniskach wychowawczych wiejskich" w Polsce (szkoła ks. Gralewskiego). Tłumacz też o nich nie wspomina, niestety.

Na szczeblu drugim, podaje się w i e d z ę, rozczłonkowaną na przedmioty, w y ł o ż o n ą s y s t e m a t y c z n i e.

Od systematu wyżej stoi m e t o d a, stwarzająca i obalająca kolejno różne systematy, — ona też stanowi ostateczny cel wychowania naukowego. Ona powinna przeświecać w kursie systematycznym. Ale ustosunkować się krytycznie do systematu może ten tylko, kto go sobie dokładnie przyswoił. Krytyka przedwczesna prowadzi do blagi. Tylko wyrobienie ścisłości chroni od dyletantyzmu.

Na trzecim szczeblu u c z n i a w c i ą g a s i ę d o s a m o d z i e l n e j p r a c y b a d a w c z e j, i w ten sposób zapoznaje się go z m e t o d ą. Uniwersytet jest ogniskiem badań naukowych, gdzie ma miejsce „dwujedyna wolność nauczania i uczenia się". Trzy zasady: pełnia wiedzy naukowej, wolność nauczania i studjów, oraz samorząd — cechują istotę wyższej uczelni.

Ostatni rozdział omawia zagadnienie wychowania fizycznego oraz formułuje cel wychowania wogóle: jest nim — wdrożyć do „potoku twórczości", żeby każde pokolenie przyczyniło się swoim dorobkiem do bogactw żywej tradycji.

Jak widzimy, systemat pojęć pedagogicznych Hessena jest zbudowany jednolicie, konsekwentnie i przejrzyście. Książka piękna, bogata w treść i zmuszająca do myślenia.

Przekład staranny. Ale staro-warszawska terminologja psychologiczna niepotrzebnie bruździ. Bibljografja polska ma spore luki.

Irena Pannenkowa

Prof. Dr. Th. Z i e h e n. D i e G r u n d l a g e n d e r C h a r a k t e r o l o g i e. Langensalza, Hermann Boyer et Sönne — 1930, (Str. VIII i 372).

Książka prof. Z i e h e n'a zawiera 15 wykładów z dziedziny charakterologji, wygłoszonych na kursach wakacyjnych w Jenie. Jako fizjolog reprezentuje autor kierunek biologiczny. Stąd przywiązuje w swych wykładach wielką wagę do zagadnienia dziedziczności i zależności charakteru (temperamentu) od czynników anatomiczno - fizjologicznych, oraz uwzględnia szeroko typy charakterów anormalnych.

Z przeglądu historycznego rozwoju charakterologji na wstępie wykładów dowiadujemy się, iż terminu „charakterologja" użył po raz pierwszy Julius B a h n s e n, uczeń S c h o p e n h a u e r'a, w swem dziele p. t. „Beiträge zur Charakterologie mit besonderer Berücksichtigung pädagogischer Fragen" (1867). Z i e h e n określa „charakter" jako „całokształt relatywnie stałych i ogólnych reakcyj w zakresie uczuć i woli poszczególnej jednostki" (str. 3). Nieco dalej objaśnia, iż przez wyraz „ogólne" należy rozumieć reakcje, „pozostające w związku z całą osobowością, a więc determinujące c a ł o k s z t a ł t uczuciowego nastawienia i zachowania się jednostki w życiu" (str. 5). Oczywiście, wobec takiego szerokiego ujęcia, nie wypada ograniczać charakteru ludzkiego tylko do dziedziny

etycznej lub socjalnej. Zadaniem charakterologji zresztą jest nietylko opis indywidualnych charakterów, ale także badanie ogólnych praw rozwoju charakterów i określenie typów charakterologicznych mniejszych lub większych grup społecznych, nawet narodów i ras. Jako „psychografja" opisuje charakterologja charaktery znakomitych osobistości historycznych, zaś jako „patografja" — charaktery patologiczne. Specjalna jej gałąź (charakterologja kryminalna) bada przyczyny i rozwój charakteru zbrodniczego. Pewne znaczenie djagnostyczne w charakterologji mają fizjognomika i mimika, następnie gestykulacja, chód, mowa, pismo i t. p. momenty wyrażania się jednostki. Jakkolwiek charakterologja ma na uwadze przedewszystkiem fakty to jednak nie rezygnuje z wpływu na wychowanie charakterów; stąd obejmuje ona również praktyczną djagnostykę i prognostykę, profilaktykę i terapię charakteru. W systemie nauk należy charakterologja do psychologji, chociaż w wielu wypadkach wychodzi poza ramy tej dyscypliny, zazębiając się z wielu innemi naukami. Z tej racji nazwał ją autor „nauką konfluksyjną" („Konfluxwissenschaft"). Taką nauką jest np. także socjologja.

Wykłady wykazują następujący podział przedmiotu: 1) endogeniczne i eksogeniczne czynniki rozwoju charakteru (dziedziczność i wpływy środowiska), 2) przebieg rozwoju charakteru w wieku dziecięcym, młodzieńczym i starczym, 3) różnice charakterów, wynikające z różnic płci, 4) typy charakterologiczne normalne, patologiczne i ich stosunek do konstytucji fizycznej, 5) charakterologja specjalna temperamentów, 6) charakterologja zbrodniarza, 7) charaktery narodów i ras, 8) metody badania i djagnoza charakteru, 9) mimika, fizjognomika i grafologja, 10) profilaktyka i terapja w kształceniu charakteru i eugenika.

Ziehen nie neguje wpływu środowiska na rozwój charakteru, ale podkreśla z całą stanowczością, iż wpływ środowiska w każdym razie uzależniony jest od czynników dziedziczno-biologicznych. Co prawda, jednostka nie dziedziczy cech charakteru jako takich; faktem jednak jest, że dziedziczy ona dyspozycje do pewnych określonych cech lub sposobów reagowania na określone podniety (str. 95). Tylko w tem znaczeniu wolno mówić o dziedziczności charakteru. Szczegółowe wywody autora na temat czynników dziedziczności pomijam, ponieważ podobne dobre wykłady posiadamy w literaturze polskiej (J. Wilczyński, Biologja ogólna i E. Malinowski, Dziedziczność i zmienność). Rozstrzygnięcie kwestji, które rysy charakteru danej jednostki polegają wyłącznie na dziedziczności, a które wytworzyły się wskutek wpływu środowiska, zwłaszcza przykładu i wychowania, jest rzeczą bardzo trudną. Istnieje bowiem możność wyparcia lub osłabienia wrodzonych cech charakteru przez wychowanie. Ażeby stwierdzić, czy dana cecha charakteru jest wrodzoną czy nabytą, do tego potrzebna jest w każdym indywidualnym wypadku nader staranna analiza.

Dla wychowawcy szczególne znaczenie ma czwarty wykład, w którym omawia autor wpływ zewnętrznych (eksogenicznych) czynników na

kształtowanie się charakteru. Czynniki te dzieli na trzy grupy, wyliczając: 1) wychowanie (dodatnie, ujemne i zupełny brak tegoż) w rodzinie i szkole, później w zawodzie, pracy i t. d, 2) przeżycia, dotyczące bezpośrednio własnego „ja" jednostki, i to: jednorazowe lub trwałe, będące rezultatem obcowania z osobami otoczenia, lub też rezultatem nieosobowych wydarzeń czy sytuacyj, np. skuszenia, naśladowania i przykładu z jednej, nędzy, szczęścia i t. p. konstelacyj z drugiej strony, 3) przeżycia, nie dotyczące bezpośrednio własnego „ja" (lektura, teatr, kino, przypatrywanie lub przysłuchiwanie się scenom w rodzinie, na ulicy i t. d.). W grupie pierwszej bardzo daje się we znaki ujemny wpływ zbytniego rozpieszczenia i zbytniej surowości, w grupie drugiej przedewszystkiem brak należytego nadzoru i ujemna konstelacja środowiska przy równoczesnem istnieniu takich cech charakterologicznych jak: impulsywność, lekkomyślność i niestałość postawy wewnętrznej. W trzeciej grupie działa potężny wpływ fantazji. Całokształt cech charakterologicznych, uwarunkowanych endogenicznie i eksogenicznie, a przejawiających się w reakcjach jednostki, nazywa charakterologja „fenotypem" charakteru, w przeciwieństwie do „genotypu", który obejmuje cechy endogeniczne utajone, t. j. dane w postaci pierwotnych dyspozycyj. Celem określenia całokształtu cech wrodzonych, w przeciwieństwie do cech nabytych, wprowadza H. W. Siemens nadto dwa nowe terminy pomocnicze, mianowicie, w pierwszym wypadku mówi się o „ideotypie", w drugim o „paratypie". W spornej jeszcze kwestji dziedziczenia cech charakteru nabytych utrzymuje Ziehen, iż te cechy — podobnie jak uzdolnienia — nie podlegają dziedziczności w ciągu niezbyt licznych generacyj (str. 93).

W następnym wykładzie roztrząsa autor kwestję, kiedy po raz pierwszy objawiają się dyspozycje endogeniczne jako cechy charakteru. W wieku wczesnego dzieciństwa, mniej więcej do czwartego lub piątego roku, większa część dyspozycyj nie objawia się wcale. W grubszych zarysach objawiają się cechy w wieku lat 6 do 12, wydelikacenie i zróżniczkowanie następuje w okresie dojrzewania. Z pośród cech charakteru dziecięcego, polegających na dziedziczności, wymienia autor: gniew, strach, upór, kłamstwo, zmysł społeczny wzgl. asocjalność, subordynację i dążenie do superordynacji (przywództwo). W okresie dojrzewania charakter nierzadko eksponowany jest na deprawację. Pubescenci są naogół agocentrycznie zorjentowani. Wiek człowieka dojrzałego jest właściwie okresem wyrabiania zasad życiowych. W wieku starczym da się zauważyć rozwój charakteru wsteczny (konserwatyzm wtórny, egoizm, pesymizm, nierzadko także skąpstwo i chciwość) w związku z następującym zanikiem inteligencji (dementia senilis). Jako specyficzne cechy charakteru kobiety, wymienia autor większą naogół emocjonalność, większą niestałość i nieokreślność nastrojów, większą bojaźliwość i wrażliwość, nieśmiałość, wstydliwość, cierpliwość i zamiłowanie w porządku i czystość. Na teorję t. zw. konstytucjonalizmu, stwierdzającego oczywisty związek między charakterem wzgl. temperamentem a konstytucją ciała, zapatruje się Ziehen dość krytycznie.

Wyniki, jakie otrzymał Kretschmer, wyróżniając temperamenty cyklotymiczny i schizotymiczny, nie zadowalają Ziehen'a. Jego zdaniem, rozpoczęte w tym kierunku badania powinny być w sposób ścisły kontynuowane. W tym celu autor sam zestawia listę pomiarów antropometrycznych, które uważa za niezbędne dla praktycznego badania charakterologicznego. W podobny sposób podaje w następnym wykładzie heurystyczną tabelę tych cech charakterologicznych, na które koniecznie należy zwrócić uwagę przy badaniu charakteru indywidualnego. Wspomniana tabela obejmuje 5 grup: 1) nastroje i afekty, 2) sposób działania, 3) specjalne nastawienie wobec wartości, 4) nastawienie wobec własnego „ja", 5) nastawienie wobec drugich. Charakter indywidualny składa się z jednego lub wielu kompleksów cech oraz z niektórych cech „izolowanych", nie należących do kompleksu. Wszystkie komponenty charakteru łączą się między sobą mniej lub bardziej intensywnie, wobec czego można mówić o mniejszej lub większej jednolitości lub harmonji charakteru. Przechodząc do charakterów psychopatycznych, omawia autor szczególnie histerje, neurastenję, epilepsję, tetanję i konstytucję psychopatyczną degeneratywną. Ze znanego tetrachonicznego podziału temperamentów usuwa Ziehen określenie „temperament choleryczny", jako zupełnie błędne, zastępujące je terminem „temperament hiperpatyczny". W każdym temperamencie podstawowym należy zauważyć 3 momenty: 1) przewagę pozytywnej lub negatywnej strony reakcyj nastrojowych i wzruszeniowych, 2) ich intensywność, 3) tempo i intensywność reakcyj wolicjonalnych. Co do fizjologicznego podłoża charakteru stwierdzono, iż owe skomplikowane reakcje mają swoją komponentę w korze mózgowej, przyczem nie wolno jednak myśleć o specyficznych ośrodkach dla pewnych jakości charakterologicznych w znaczeniu dawnej frenologji Galla i innych, lecz o współdziałaniu wielu ośrodków jednocześnie. W tem miejscu rozgranicza autor pojęcia charakteru i temperamentu. Temperament — w znaczeniu ściślejszem — odnosi się do cech bardziej formalnych, bez specyficznej treści. Przypuszczać należy, że na temperament wpływają decydujące czynniki wazomotoryczne, pozostające w związku z obiegiem krwi, oraz chemiczne, odnoszące się do przemiany materji w znaczeniu najszerszem.

Następne wykłady poświęcił autor specjalnym dziedzinom (charakterologja zbrodniarza, charakterologja, jako nauka pomocnicza historji, charakter i genjusz, charakter ras, plemion, narodów, sekt religijnych i zawodów, mimika, fizjognomika i grafologja), które jako takie niezaprzeczalnie mają swoją wartość naukową, lecz które pedagoga mniej interesują. Zalecane przez autora eksperymentalne metody badania charakteru odnoszą się do funkcyj woli, uczuć (sądów) etycznych i estetycznych i cech temperamentu. W końcowym wykładzie traktuje autor charakterologję w zastosowaniu do wychowania. Na uwagę zasługuje stanowisko autora w kwestji możności wychowania i przekształcenia charakteru i temperamentu przez czynniki wychowawcze. Mimo, że przyznaje wielkie znaczenie czynnikom dziedziczno-biologicznym, wypowiada się zasadniczo za moż-

nością wpływania na ujemne odziedziczone dyspozycje w kierunku dodatnim. Oczywiście, gdy dyspozycyj etycznych wcale niema, czyli gdzie zachodzi t. zw. „moral insanity", tam nawet najlepsze wychowanie nic nie pomoże. Dodatkowo przytoczył autor kilkanaście przykładów charakterologicznych z dziedziny pedagogiki leczniczej i psychologji kryminalnej. Dla orjentacji w specjalnych zagadnieniach przedmiotu umieścił autor zarówno w tekście jak i w końcowych dopiskach liczne uwagi bibljograficzne. Starannie opracowany rejestr terminologiczny podnosi praktyczną wartość książki jako podręcznika charakterologji.

W końcu zaznaczam, iż szczupłe moje sprawozdanie nie daje zupełnego poglądu na bogatą treść książki Ziehen'a. Główną jej cechą dodatnią jest swoiste stanowisko autora, jako fizjologa, wobec danego problemu, ścisłe trzymanie się ustalonych faktów i bezwzględne odrzucanie wszelkich mętnych teoryj tak licznych już dzisiaj charakterologów-dyletantów. Wykłady są rzetelną pracą naukową, a ten moment stanowi najbardziej o wartości książki.

Fr. Śniechota

b) Czasopisma

Kwartalnik Psychologiczny Redaktor Stefan Błachowski. Tom III/2, Poznań 1932. Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne.

Kwartalnik posiada dwa działy: rozpraw i sprawozdawczy. W dziale rozpraw tomu III/2 figurują dwie prace tłumaczone: pierwsza Leona Walthera p. t. Psychologja pracy i druga Thorleif Schjelderup - Ebbego: Instinkte und Reaktionen bei Pfauen und Truthühnern (Instynkty i reakcje u pawi i indyków, patrz streszczenia, str. 211). Dział sprawozdawczy „Kwartalnika" zawiera przegląd książek i czasopism. Rozmiarami — w stosunku do rozmiarów reszty rozpraw i sprawozdań — zwraca uwagę pierwsza cytowana już praca L. Walthera. Ogół zagadnień stanowiących zakres treści pojęcia psychologji pracy — został przez autora uwzględniony w 3-ch częściach: I — Selekcja pracowników, II — Przystosowanie pracy do pracującego i III — Problem zmęczenia zawodowego. Merytorycznie i formalnie podstawowego w rozprawie pojęcia psychologji pracy autor użył, jako nazwy nauki, niesłusznie według niego zwanej psychotechniką. Tego zastąpienia psychotechniki psychologją pracy albo technopsychologją autor nie uzasadnia w swojej rozprawie, istotnie, — może być to zbyteczne w środowisku naukowem, w którem autor działa i wobec uwzględniania i przestrzegania w naukowym języku tego środowiska wzajemnego stosunku tych terminów. Jednak ponieważ rozprawa została specjalnie przetłumaczona na język polski, w którym termin psychotechnika do chwili ukazania się rozprawy posiadał i nadal posiada swoje znaczenie, — w celu istotnego wykorzystania rozprawy należało przy polskim tłumaczeniu uwzględnić w odsyłaczu ów wzajemny stosunek pojęć i terminów, uzasadnić potrzebę zastąpienia rzekomo niewłaściwego terminu — i w kon-

sekwencji dokonać odpowiedniego „przemianowania" w języku polskim, — właśnie w celu ustalenia nowego rygoru dla wypowiadających się, a przez to uniknięcia tak częstej u nas pseudo - naukowej wielomówności pogrążającej wszelką treść. To — niestety, nie zostało wykonane i wskutek tego na temat terminów (wprowadzonego i zastąpionego) zasadniczo m y nie możemy jeszcze mówić.

Nigdy nie należy zapominać, czem jest w myśleniu i dla jego wyników dyscyplina umysłowa.

Ponieważ rozprawa genewskiego uczonego jest zsumowaniem wyników jego badań na gruncie francuskim i niemieckim, — ciekawem uzupełnieniem tej rozprawy byłoby ogłoszenie w „Kwartalniku Psychologicznym" rozprawy analogicznej i w podobnem ujęciu przedstawiającem zagadnienie (psychologji pracy), oraz dzisiejszy stan badań tego zagadnienia na gruncie polskim.

Praca L. Walthera napisana jest w sposób interesujący i zawiera dużo materjału do przemyślenia, jakkolwiek przez autora została potraktowana ramowo.

Następna rozprawa obejmująca zaledwie cztery strony druku poświęcona jest wynikom badań instynktów i reakcyj u pawi i indyków. (Objawy despotyzmu u pawi, opis zmian, zachodzących pod wpływem afektów w skórze i ozdobach głowy u indyków. — Autor Thorleif Schjelderup — Ebbe, p. wyżej).

W dziale sprawozdawczym „Kwartalnika" na specjalną uwagę zasługuje sprawozdanie S. Szumana z dwu nowych książek, omawiających poglądy na psychologję wynalazczości i genjuszu. Pozatem szereg sprawozdawców zamieszcza w swych przeglądach ostatnie wiadomości z dziedziny nauk psychotechnicznych i z temi ostatnimi spokrewnionych.

Z „komunikatów" dowiadujemy się o X. Międzynarodowym Zjeździe Psychologów, — oraz o nowem niemieckiem czasopiśmie psychologicznem „Charakter" — którego „celem jest — według słów recenzenta — stworzenie organicznego związku pomiędzy licznemi szczegółowemi badaniami z zakresu psychodiagnostyki i pokrewnych dziedzin.

Stefan Brunne

„W y c h o w a n n i e F i z y c z n e" — 1932 r., zeszyt 1—4 (styczeń — kwiecień), Warszawa 21 - Bielany, C. I. W. F.

D r. E u g. P i a s e c k i: W y c h o w a n i e f i z y c z n e n a t l e c a ł o k s z t a ł t u w y c h o w a n i a.

O ile specjalizacja w wychowaniu na niższych stopniach nauczania (przedszkole, szkoła powsz.) więcej przynieść może szkody niż pożytku, o tyle na wyższych stopniach staje się koniecznością, jednak prowadzi b. często do zjawisk zgoła niepożądanych wskutek jednostronności i braku harmonji między poszczególnymi specjalistami.

Pogląd, że, nauczany przez specjalistę, przedmiot sam przez się załatwi najważniejsze wskazania wychowawcze, mamy już poza sobą. Ślepa

wiara nauczycieli - specjalistów w wyjątkowe powołanie swoich przedmiotów, podsycana motywami najczęściej pseudo - naukowemi, prowadziła do fanatyzmu i beznadziejnej walki o miejsce i ilość czasu dla tego czy innego przedmiotu nauczania.

Postępy pedagogiki eksperymentalnej szybko likwidują tego rodzaju wiarę i poglądy. W dziedzinie wychowania fizycznego walka taka donledawna była usprawiedliwiona, gdyż chodziło tu nie o jakiś przedmiot nauczania, lecz o cały dział wychowania. Dziś jednak musi nastąpić i w tej dziedzinie właściwe traktowanie specjalizacji.

Wychowanie fizyczne pozostaje w ścisłej łączności ze wszystkiemi innemi działami wychowania, wkracza w dziedzinę wychowania intelektualnego, moralnego, estetycznego, czy techniczno - utylitarnego, tembardziej, że właściwie brak jest ostrych granic między wszystkiemi temi działami wychowania.

Zabiegi fizyczno - wychowawcze wkraczają wyraźnie na teren kształcenia charakteru (ćwiczą szybkość reakcji, siłę woli, odwagę i t. p.), posiadają wiele zalet ze stanowiska techniczno - utylitarnego zarówno w życiu cywilnem jak i w zastosowaniach bojowych, rozwijają liczne cechy społeczne jak towarzyskość, solidarność, podporządkowanie się woli przywódcy i prawidłom gry, rzetelność, bezstronność i t. p. wyrabiają poczucie estetyczne (rytmika, plastyka, tańce) słowem działanie zabiegów tych jest wszechstronnie wychowawcze.

Stąd wysuwa się konieczność wszechstronnego kształcenia wychowawców fizycznych, a przedewszystkiem gruntownego przygotowania ich pod względem psychologicznym i pedagogicznym.

Zamiast przesadnego specjalisty - gimnastyka, rekordmena, czy choćby trenera sportowego niech będzie raczej jak najlepszy pedagog.

Prof. Piasecki uważa, że najlepiej byłoby, aby wychowawca fizyczny był jednocześnie nauczycielem jakiegoś innego przedmiotu intelektualnego. Takie kombinowane kwalifikacje nauczycieli mogłyby być najróżnorodniej łączone, należałoby pozostawić tu zupełną swobodę.

Prof. Piasecki omawia dla przykładu kilka przypadków takich połączeń w osobie jednego nauczyciela (wychowawca fizyczny i przyrodnik, geograf, humanista i t. p.), wylicza zalety takich kombinacyj i twierdzi, że „unja personalna kultury fizycznej z umysłową da cenne wyniki bezpośrednie na terenie szkolnym, wspomogając zcalenie usiłowań wychowawczych drogą refleksyj intelektualnych na boisku i, naodwrót, wspomnień sportowych w klasie".

Dr. Stanisław Kopczyński: Rola wizytatora ogólnego w kontroli nad stanem higjeny i wychowania fizycznego w szkole.

Autor daje dokładne i szczegółowe wskazówki, jak należy badać stan higjeny i wychowania fizycznego w szkole i na co głównie każdy wizytator winien zwracać uwagę.

Wskazania te autor ujmuje w następujące działy:

„A Kontrola stanu sanitarnego szkół.

B) Kontrola nad stanem opieki higjeniczno - lekarskiej i pomocy dentystycznej w szkole.

C) Kontrola nad stanem zdrowia dziatwy i młodzieży szkolnej i kontrola nad jej czystością.

D) Kontrola nad stanem wychowania fizycznego.

E) Zwrócenie uwagi ogólnej na stan zdrowia nauczycieli.

F) Skontrolowanie akcji dla propagandy higjeny".

W każdym z tych działów autor wylicza cały długi szereg punktów i pytań mających służyć do dokładnego i wszechstronnego zorjentowania się w całokształtcie omawianego zagadnienia na terenie szkoły.

Zeszyt 5 (maj, 1932 r.).

Doc. A. Wojciechowski: W sprawie gimnastyki szkolnej.

Autor podnosi, że wszelkie wady postawy, skrzywienia i t. d. wśród młodzieży szkolnej nie dadzą się usunąć jedynie na drodze polepszenia higjeny zajęć szkolnych, nie są one bowiem działem szkoły. Zastraszające liczby skrzywień kręgosłupa (25 — 30%), wad postawy pasa barkowego, wad klatki piersiowej, ustawienia miednicy, wad postawy kończyn dolnych (70 — 80%) i innych odchyleń od postawy prawidłowej wśród młodzieży szkolnej nie zdołoły poprawić ani nawet zmniejszyć, takie cenne skądinąd usiłowania jak odpowiednie postawienie higjeny czytania, pisania, ulepszenie konstrukcji ławek szkolnych i t. p. Nawet „pałacowo" zbudowane, najnowocześniej i najlepiej urządzone i zaopatrzone, szkoły wykazują ten sam smutny odsetek nieprawidłowości postawy.

Stan fizyczny młodzieży, uwarunkowany wpływami środowiska, pogarszający się tam, gdzie oddziaływują szkodliwe wpływy większych zbiorowisk ludzkich (wielkomiejskich) nie da się poprawić tylko przez same urządzenia szkolne i pałace. Trzeba coś więcej jeszcze dać wychowankom, trzeba zmienić cały system nauczania.

W pewnej mierze dodatnią rolę odegrać tu może gimnastyka szkolna.

Na rozwój ustroju i jego postawy wywiera bardzo zgubny wpływ długotrwała pozycja siedząca. Właśnie w szkole dzisiejszej młodzież najczęściej musi siedzieć. Ujemnym następstwem tego długotrwałego siedzenia powinna przeciwdziałać gimnastyka szkolna.

Lecz, aby gimnastyka mogła coś zdziałać, musi być nietylko dobrze prowadzona, ale musi być stosowana codzień. Nie wystarczy np. dwa razy tygodniowo po godzinie ćwiczyć, jak to ma miejsce dzisiaj. Programy szkolne musiałyby oczywiście ulec zmianom i na ćwiczenia gimnastyczne winno się w nich przeznaczyć godzinę do półtorej codziennie.

Ćwiczenia gimnastyczne nie mogą być również dla wszystkich jednakowe. Autor dzieli ćw. gimnastyczne w sposób następujący:

1) gimnastyka zwykła, powiedzmy dla młodzieży rozwijające się fizycznie.

2) gimnastyka t. zw. zapobiegawcza, mająca przeciwdziałać wpływom długiego siedzenia.

3) gimnastyka t. zw. wyrównawcza, mająca usuwać odchylenia postawy.

4) wreszcie gimnastyka lecznicza.

Młodzież szkolna dzieliłaby się na grupy i każda grupa uprawiałaby odpowiedni rodzaj gimnastyki. Co do gimnastyki leczniczej to autor przyznaje, że w szkole prowadzenie jej jest prawie niemożliwe. Pozostałe zaś 3 rodzaje przy dobrej woli dałyby się z powodzeniem zastosować.

Dr. Karol Mitkiewicz: Nauka o zdrowiu w projektach nowych programów szkolnych.

Autor daje streszczenie tych tez i postulatów, jakie wysunęła podkomisja higjeny, obradująca w M. W. R. i O. P. w związku z opracowywaniem nowych programów szkolnych.

Jeżeli chodzi o naukę przedmiotu „higjeny" w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących, to tezy te są następujące:

W szkole powszechnej nie będzie się nauki o zdrowiu traktowało jako oddzielnego przedmiotu, lecz będzie to raczej wychowanie higjeniczne, wplatające się w całą pracę wychowawczo-dydaktyczną. W 1 i 2 oddziale, gdzie ma być prowadzone nauczanie łączne (syntetyczne) będzie można wdrażać dziecko do „rozmaitych przyzwyczajeń higjenicznych". W programie zaznaczone ma być ogólnie, że musi się pewien odcinek czasu w pracy dziennej przeznaczać na ten cel.

W oddziałach 3, 4, 5 i 6-ym zagadnienie zdrowia winno być uwzględniane w związku ze wszystkiemi przedmiotami nauczania. „Główny nacisk trzeba kłaść na stronę praktyczną: wychowanie higjeniczne dzieci, utrzymanie już nabytych przez nie i nabywanie nowych przyzwyczajeń, pracę o organizacjach, jak Koła Młodzieży Czerwonego Krzyża, Młodzieży błękitnej, kółka higjenistów, harcerstwo.

W 7-mym oddziale niezależnie od ścisłej korelacji zagadnienia zdrowia i higjeny z nauką przyrody, obywatelstwa, gospodarstwa domowego i t. p., należy wyodrębnić od innych przedmiotów kurs higjeny i ratownictwa, usystematyzować wiadomości z zakresu higjeny osobistej i społecznej, przeznaczając na ten cel „nie mniej niż 2 godziny tygodniowo w ciągu całego roku, lub 4 godziny tygodniowo w ciągu półrocza".

W szkole średniej ogólnokształcącej na t. zw. szczeblu niższym (w gimnazjum) mają być stosowane podobne zasady.

Na t. zw. szczeblu wyższym (w liceum nauka zdrowia i higjeny ma być traktowana szerzej i gruntowniej, metodą zbliżoną do pracy w seminarjach uniwersyteckich, ma być powierzona lekarzowi szkolnemu, któryby w czasie 1 godziny tyg. w ciągu półrocza w drugim roku liceum poruszył też z młodzieżą najważniejsze zagadnienia z dziedziny patologji i higjeny społecznej.

Bardzo ważną rzeczą jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli umożliwiające realizację programów szkolnych z higjeny. W programach

liceów pedagogicznych musi być położony duży nacisk na wychowanie higjeniczne słuchaczy.

Szkoły zawodowe i licea zawodowe muszą także odpowiednio traktować zagadnienie zdrowia i higjeny wogóle, a higjeny danego zawodu w szczególności.

Prof. Ludwik Leszko: „Współczesny ruch sportowy na tle epoki dzisiejszej.

Do coraz liczniejszych głosów, nawołujących o właściwy kierunek ruchu sportowego, domagających się uzdrowienia sportu, zaliczyć należy także omawiany artykuł prof. Leszki.

Autor analizuje zjawisko „sportu" dzisiejszego na tle wzmagającego się tempa ewolucji, na tle szeregu takich nowych zjawisk, jak „kino, radjo, lotnictwo, nowe zjawiska ekonomiczne, społeczne" i t. p., a także w związku z dokonywującemi się „przegrupowaniami i przewartościowaniami" zjawisk już zdawna istniejących.

„Sport, mówi prof. Leszko, jest czemś tak typowem dla epoki współczesnej, nadaje jej tak silne piętno, że musi być zaliczony przez przyszłych historyków do rzędu idei czołowych epoki, jak idea religijna w średniowieczu, lub idea piękna w renesansie".

Zastanawiając się nad genezą i rozwojem sportu na tle współczesnem, autor podkreśla, że trudno jest przeprowadzić syntezę dróg rozwojowych tego skomplikowanego zjawiska i jego łączności z psychiką współczesną. Wchodzą tu bowiem w grę „nietylko zagadnienia teorji ćwiczeń cielesnych, ale także zagadnienia psychologiczne, społeczne, a nawet polityczne" i inne.

Z szeregu przyczyn, składających się według autora na rozwój sportu współczesnego, wymienić należy następujące:

1) „Potężny odruch biologiczny", instynkt człowieka miejskiego", instynkt pokolenia, zagrożonego charłactwem i gruźlicą", „odruch biologiczny ciała, zmuszonego do maszynowej, niewolniczej pracy w mrokach i pyle fabryk, do słońca i przestrzeni".

2) Instynktowne szukanie „nerwowej, pobudliwej, idącej za odruchem, zmęczonej wojną, nędzą, targanej sprzecznościami", duszy współczesnej wrażeń prostych, nieskomplikowanych, „dających zapomnienie o duchowej rozterce, a będących w zgodzie z tendencją szybkości i gorączki wielkomiejskiej".

3) Reklamę — „wszechwładną panią współczesnego życia" i dziennikarstwo — „papierowe mocarstwo współczesne", które wypaczają ideę i cel sportu i prowadzą na manowce wychowanie fizyczne.

4) „Biologiczną potrzebę krańcowego wysiłku", znajdującą w sporcie zaspokojenie.

5) Zaspokajanie przez sport, podobnie, jak w sztuce filmowej, potrzeb natury duchowej tłumów. „Sport jest też sztuką dla człowieka nowoczesnego, sztuką żywej rzeźby ciała, skojarzonej z pierwiastkiem ruchu". A człowiek odczuwa potrzebę sztuki jako czegoś oderwanego od szarzyzny życia. Ale to coś musi być dla człowieka dzisiejszego, dla mas czemś pro-

stem, nieskomplikowanem, musi mieć ruch, dawać szybką zmianę wrażeń (np. narciarz, zawisły w locie nad tłumami widzów).

Sport kryje w sobie źródło wrażeń silnych niezwykle, prostych, elementarnych, nieosiągalnych gdzieindziej, jest romantyzmem nowoczesnym, który uciekł z literatury sztuki i schronił się w alpiniźmie, taternictwie, orlich lotach przez Atlantyk i t. p.

W kompleksie różnorodnych przyczyn, składających się na skomplikowane zjawisko „sportu", odgrywa też poważną rolę moment walki. Walka sportowa przybiera często nader niepożądane objawy i zasłania, a nawet niszczy wartości higjeniczne ćwiczeń sportowych.

Ruch sportowy, rozważany jako całość, jest niewątpliwie ruchem dodatnim i stanowi jedną z wielkich zdobyczy kulturalnych doby współczesnej choć w swym żywiołowym rozwoju, jak bujna, niepohamowana rzeka, idzie czasem po drodze niewłaściwej.

Życie, dokonywujące wciąż rewizji i przewartościowania poglądów i idei, i tu dokona segregacji, oczyszczając ze szkodliwego nalotu wartości istotne i zdrowe, które zatryumfują ostatecznie tak, jak to się dzieje w innych dziedzinach życia.

Poza omówionemi artykułami „Wychowanie fizyczne" przynosi w zeszytach 1 — 4 i 5:

Pułk. Dr. Wł. Osmólski — O wychowawczem znaczeniu zabawy.

Dr. M. Orłowicz — Organizacja turystyki w Polsce.

Walerjan Sikorski — Znaczenie wychowawcze wakacyjnych wycieczek młodzieży szkolnej.

J. B. — Organizacja schronisk wycieczkowych młodzieży zagranicą — i inne.

Oprócz licznych artykułów miesięcznik „Wychowanie fizyczne" zawiera b. bogaty dział „Oceny książek", obszerny dział „Z prasy polskiej i Prasy obcej", ciekawą „Kronikę" i dział „Z towarzystw, instytucji i zjazdów", zawierające cały szereg ciekawych aktualności z dziedziny wychowania wogóle i informujące o wszelkich poczynaniach w zakresie higjeny i wychowania fizycznego w kraju i zagranicą.

Pozatem zaprowadzony został nowy dział „Zapytania i odpowiedzi" dla lekarzy szkolnych i kierowników wychowania fizycznego. Odpowiedzi na wszelkie zapytania i wątpliwości, skierowane do Redakcji W. F., udzielane są przez najwybitniejszych fachowców. W ten sposób Redakcja chce stworzyć poradnik dla nauczycieli i lekarzy szkolnych w sprawach bieżących.

Z początkiem bieżącego roku miesięcznik „Wychowanie fizyczne" zaczął wychodzić w Warszawie (na Bielanach) pod redakcją pułk. dr. Gilewicza. Dotychczasowy Komitet Redakcyjny został powiększony i uzupełniony szeregiem znanych i zasłużonych w dziedzinie nauki lekarzy, profesorów i pedagogów, pozyskano także do współpracy liczne grono najwybitniejszych sił naukowych i praktyków. To też czasopismo utrzymane jest na wysokim poziomie naukowym, bardzo dobrze redagowane i jest wprost

nieocenioną lekturą nietylko dla tych, którym sprawa wychowania fizycznego szerokich mas leży na sercu, ale dla wszystkich wogóle nauczycieli i wychowawców. Słusznie więc redakcja żywi nadzieję, że czasopismo to „dotrze wszędzie, gdzie żyje troska o dobro młodych pokoleń".

Stefan Ubysz

Teachers College Record, March 1932. F. W. Dunn w artykule Experimentation in Organisation and Teaching in One-teacher Schools (Próba organizacji i nauczania w szkole mającej jednego nauczyciela) daje sprawozdanie z próby przeprowadzonej w płn. New Jersey, w przeciągu czteroletniego okresu czasu od 1921 do 1925 r. Próba ta miała na celu zbadanie, czy przez odpowiednią organizację można pokonać braki szkoły powszechnej mającej jednego nauczyciela, oraz ulepszenie systemu organizacji w takiej szkole.

W New Jersey dano do wiejskiej 8 oddziałowej szkoły powszechnej o jednym nauczycielu bardzo dobrą nauczycielkę i zaprowadzono następującą organizację: 8 oddziałów zastąpiono trzema grupami A, B i C.

Grupa A (zaawansowana) obejmowała oddziały 6, 7 i 8.

Grupa B (średnia) obejmowała oddziały 4 i 5.

Grupa C (początkowa) obejmowała oddziały 1, 2 i 3.

Oddział 1-szy uczył się oddzielnie czytania, ale resztę pracy wykonywał razem z grupą C.

W związku z taką organizacją powstały dwa zagadnienia: 1) Czy grupy, które obejmują 2 lub 3 oddziały, stojące na różnym poziomie, mogą tak pracować, by nauka dała lepsze rezultaty niż przy systemie oddziałowym? i 2) Jak należy rozłożyć treść programu nauk, by uczeń mógł stale robić postępy w czasie pobytu swego w szkole powszechnej?

Co do punktu pierwszego okazało się, że taka organizacja według grup nie przedstawia żadnej nowej trudności, gdyż, jak to wykazały badania testowe, przy powszechnie dokonywanym podziale dzieci według oddziałów istnieje równie duża rozpiętość poziomów. Na korzyść zaś nowej organizacji przemawia fakt, że nauczyciel ma więcej czasu na nauczanie i że program nauk może być bogatszy.

Po upływie 4 lat ilość zapisów do szkoły tak wzrosła, że przestała ona być szkołą o jednym nauczycielu. Testy, któremi mierzono postępy dzieci wykazały duże polepszenie.

Co do drugiego zagadnienia: programu lekcyj — zwracano na to przez cały czas trwania próby baczną uwagę. Nastąpiła całkowita zmiana programu i inny układ materjału dla poszczególnych grup. Program szkicowano, zmieniając i dostosowując go do potrzeb uczniów.

W r. 1925 przeniesiono próbę dla dalszego jej zbadania na inny teren, mianow. do 8-mio oddziałowych szkół powszechnych o jednym nauczycielu w mieście Wilton stanu Connecticut. Chodziło również o opracowanie stałego programu nauk, którymby mogli się posługiwać inni nauczyciele, pragnący wprowadzić taką organizację do swych szkół. W szkołach miasta Wilton wartość i praktyczność nowej organizacji wyraźnie się uwydatniły.

Na zakończenie Dunn podaje, że jednocześnie przeprowadzono próbę zastosowania w szkołach wiejskich radja jako czynnika wychowawczego. Radjo okazało się bardzo ważną pomocą gdy chodzi o wykształcenie muzyczne, poprawne używanie języka ojczystego i ogólne wzbogacenie programu.

W tym samym numerze znajduje się artykuł I. L. Kandel'a The New School — Nowa szkoła. Autor zwraca uwagę na ciągłą zmianę teorji pedagogicznej jaka zachodzi w Ameryce. Jedna teorja jeszcze nie została poddana poważnemu wypróbowaniu w praktyce, a już na jej miejsce przychodzi nowa. A szkoła amerykańska jest stale przedmiotem krytyki. Podawane są całe szeregi środków zaradczych, mówi się, że wszystkie poprzednie reformy były powierzchowne, potrzeba kompletnego odnowienia szkoły. Każda zmiana ma drzwi otwarte bez uprzedniego rozważenia, czy ta zmiana oznacza postęp. Naród amerykański, mówi autor, bardziej jest oddany idei postępu niż postępowi idej.

Ponieważ tradycyjnym metodom zarzucano krępowanie jednostki, przerzucono się do drugiej krańcowości. Teorja wychowania jaka się obecnie rozwinęła podkreśla prawa jednostki. Autor rozwija myśl, że ten kult indywidualizmu wychowuje takie jednostki, które myślą o własnych jedynie potrzebach i własnem zadowoleniu i wysuwają na plan pierwszy ideał powodzenia osobistego. Ten kult czyni autor odpowiedzialnym za nadmierną ilość zbrodni, rozwodów, za rozluźnienie węzłów rodzinnych, zepsucie polityczne i za sytuację ekonomiczną, opartą całkowicie na duchu współzawodnictwa.

Wszystkie rozważania z dziedziny wychowawczej, mówi Kandel, koncentrują się wokół ucznia jako jednostki: jego swoboda, potrzeby, braki, zadowolenie i szczęście. We wszystkich tych dyskusjach niema wzmianki o swobodzie nauczyciela. Ma on być obecny — nowa teorja jeszcze go całkiem nie usunęła — jako źródło doraźnej pomocy i wskazówek. Zapomina się, że wychowanie jest procesem społecznym, w którym nauczyciel musi działać swobodnie i z pełnem poczuciem swej odpowiedzialności. Nauczyciel nie może dać pracy o maximum wydajności, jeżeli jest ona zgóry co do najdrobniejszych szczegółów określona. Dzisiejszy nauczyciel musi posiadać świadomość celów i zamierzeń społecznych i znać całość życia społeczeństwa, nietylko jego literaturę, sztukę i muzykę, lecz jego społeczne, polityczne i ekonomiczne urządzenia i instytucje. Taki nauczyciel będzie mógł spełnić zadanie, które się obecnie nasuwa: pogodzić rozwój indywidualności z ideałem społecznym.

Nie kult jednostki, a urabianie jednostki na osobę dojrzałą, które wie jakie jest znaczenie społeczeństwa i jakie ona ma względem tego społeczeństwa obowiązki.

Teachers College Record, April 1932. William F. Russell, Leisure and National Security (Czas wolny od zajęć a bezpieczeństwo narodu). Artykuł ten był wygłoszony na walnem zebraniu departamentu superintendentury w Waszyntonie, dn. 22 lutego

r. b. Rozważa w nim Russell obecny kryzys ekonomiczny Stanów Zjedn. i szuka rozwiązenia problemów, które nasunęły ostatnie lata. Zwraca on uwagę na fakt, że takie kryzysy zdarzały się w przeszłości i że jeżeli mamy sądzić na podstawie doświadczenia przeszłości możemy spodziewać się, że niewiele lat minie a kryzys skończy się, otworzą się fabryki, pójdą w górę płace i wróci prosperity.

Russel nie kończy tym obrazem wracającej pomyślności, wysuwa on inną myśl. Wróci pomyślność, lecz nie ustanie bezrobocie. Zwiększają je coraz nowe wynalazki techniczne, proces koncentracji zachodzący w przemyśle i brak miejsca do emigrowania. Nadchodzi okres gdy ludzie będą mogli dostarczyć środków utrzymania dla siebie i swoich rodzin pracując niewiele godzin dziennie. Ludzie pracujący będą mieli dużo wolnego czasu, a młodzież nie będzie wcale zatrudniona zarobkowo. Jak pokierować tym wolnym czasem, by próżnujące ręce nie zabrały się do złych czynów? Autor widzi jedyną nadzieję w wychowaniu. Od dzieciństwa tak należy prowadzić młodzież, by znajdowała prawdziwe i trwałe zadowolenie w dziedzinie muzyki, sztuki i literatury, w sporcie i w dodatkowych zajęciach do których ma zamiłowanie. Oczywiście takie wychowanie nie może mieć zastosowania w odniesieniu do ludzi głodnych i potrzebujących. Autor stawia tylko tę tezę, że przyszłość da nam więcej osób niezatrudnionych niż zatrudnionych, więcej czasu wolnego niż pracy i że nieprzygotowanie społeczeństwa do tych zmienionych warunków przyniesie klęskę.

Russell kończy swój artykuł oznajmieniem, że wzbogacenie życia dorosłych jest zagadnieniem podstawowem, mającem wpływ na pomyślność państwa i z tej racji powinno mu się poświęcić więcej uwagi.

J. M. Szymaniukówna

L'Education, R. XXIII. 3, grudzień 1931. Louis Dano: Les petits signes du surmenage (Drobne oznaki przeciążenia).

Autor pomija zasadnicze przyczyny, objawy i skutki przeciążenia, chce natomiast zwrócić uwagę wychowawcom na te pierwsze drobne objawy, które występują w czasie, gdy jeszcze można zapobiegać przeciążeniu i jego następstwom. Są to: bóle głowy, bezsenność, zaburzenia w procesie trawienia. Pozatem inne objawy jak: strata na wadze, zmniejszenie się pojemności klatki piersiowej i siły mięśniowej, również przestrzegają przed zbliżającem się niebezpieczeństwie. Nawołuje więc autor do podjęcia badań nad przyczynami przeciążenia i środkami przeciwdziałania. Czas nagli, bo przecież przeciążenie to jedna z pierwszych przyczyn degeneracji rasy.

Mathilde Leriche: L'Heure Joyeuse.

L'Heure Joyeuse (Radosna Godzina) to pierwsza miejska bibljoteka dla dzieci w Paryżu. Dobra organizacja katalogów i działów, wygodne pomieszczenie książek, bibljotekarka służąca zawsze chętnie poradą, ułatwiają dzieciom korzystanie z bibljoteki. Korzystają też z niej w ilości 85 — 90 osób dziennie i to przeważnie uczniowie szkół wszelkiego rodzaju a także i terminatorzy rzemieślnicy. Aby

być członkiem bibljoteki trzeba tylko umieć czytać (oczywiście!), pisać aby podpisać zobowiązanie, że nie będzie się swem zachowaniem obrzydzać drugim pobytu w bibljotece i nie mieć przekroczonych 17 lat. Wszyscy członkowie tworzą gminę. Stosuję się wiele sposobów zachęcania młodzieży do czytania: godziny piosenek, głośnego czytania, poezji, wycinanie i zbieranie rycin, loteryjki, rozmowy, wreszcie dwa najważniejsze t. j. bajki i wystawy. Wystawa to zbiór rysunków, piosenek, rycin, książek i t. p. na pewien temat z dołączonem krótkiem objaśnieniem, sporządzonem przez wystawiającego. Urządza wystawę kto chce, sam albo wspólnie z innymi. Bibljoteka taka, jako poważny czynnik wychowawczy, zasługuje na uwagę.

Nr. 4, styczeń 1932. Elisabeth Huguenin: La Réforme de l'Education en Allemagne (Reforma wychowania w Niemczech).

Ruchy „domów wychowawczych na wsi" (Landerziehungsheime) i „ptaków wędrownych" (Wandervögel) nawróciły zmaterjalizowane Niemcy do idealizmu XIX. wieku i dały podstawy reformie szkolnej w Niemczech. Historja tych ruchów dzieli się na dwa okresy: do wojny światowej to okres zdobywania zrozumienia dla nowych haseł, po wojnie, to czas organizacji nowych zdobyczy.

Celem nowej szkoły, do której stworzenia wszystkie wysiłki reformy zmierzają, jest: nauczyć dziecko sztuki życia (raczej współżycia z innymi osobnikami) oraz pracy. Ponieważ prawdziwie moralnym jest dopiero ten, kto moralnie postępuje, i lepiej jest być w stanie realizować niż wiedzieć, przeto naczelną zasadą nowej szkoły jest postawa czynna wychowanka, zmierzająca do wyrobienia wszystkich władz umysłowych i moralnych.

Nadzieje pokładane w pedagogice eksperymentalnej zawiodły; najprzydatniejszą okazała się psychologja indywidualna. Ta psychologja wykazała, że najlepszą metodą wychowawczą jest wolność rozwoju według własnych praw dziecka. Zmieniła się rola nauczyciela i jego stosunek do uczniów, znikły oficjalne sztywne programy i dawny cykl nauk; nikogo nie zmusza się do nauki lecz opiera się naukę na zainteresowaniu.

J. Luxemburger: Rudolf Steiner et l'Ecole de Waldorf (R. S. i szkoła w W.).

Szkoła, o której pisze autorka prowadzona jest według zasad pedagogiki jej kierownika R. Steiner'a. Według Steiner'a różne władze duchowe rozwijają się w różnych okresach i o rozwój tych władz we właściwych okresach wychowawca powinien zabiegać.

Z. Zaworski

Pour l'ère nouvelle Nr.: 76 i 77 (marzec — maj) oba te numery nie zawierają nic specjalnie ciekawego. W numerze 76-ym mamy szereg drobnych artykułów, wśród których są dwa pisane przez Polaków; pani Sokal pisze o książce Rowida, p. Oderfeldówna o przewrotach socjalnych i ich wpływie na edukację.

Ciekawym jest pogląd p. Henrietty Ithta na wprowadzenie esperanto do jednej z żeńskich szkół w Anglji. W szkole tej postanowiono oprócz

angielskiego wprowadzić jeszcze jeden język: „ale dyrektorka przekonała się, że uczenice w ciągu dwóch trzech lat nie opanowały ani francuskiego, ani niemieckiego. Przyczyną była zbyt trudna gramatyka obu tych języków".

Ktoś z członków R. Ped. zaproponował wprowadzenie esperanto do pierwszej klasy. Esperanto miało być traktowane jedynie, jako język pomocniczy. Projekt przyjęto. W jednej z klas pierwszych wykładano esperanto, w równoległej francuski. W następnym roku w obu klasach wykładano jedynie francuski i okazało się, że opanowały go lepiej te uczenice, które w poprzednim roku uczyły się nie francuskiego, a esperanta.

To było w r. 1919.

Pani H. Ith. cytuje przy końcu swego artykułu słowa dyrektorki w 1930: „ W naszej szkole wszystkie uczenice, które mają uczyć się francuskiego lub niemieckiego poprzedzają naukę roczną nauką esperanto:

1) aby zrozumieć lepiej gramatykę, 2) oswoić się z końcówkami, 3) wzbogacić słowniczek wyrażeń".

Cały Nr. 77 poświęcony jest sprawom pacyfizmu. Max Hébert i Alain poruszają sprawę pacyfizmu na tle szkoły i nauk. Proponują, by powoli zmieniać treść podręczników, omijać kwestje militarne, unikać nauki o wojnach i walkach ludów.

Zastąpić to historją rozwoju nauk, przemysłu, sztuki pięknej, miłości narodów i t. d.

Na początku numeru mamy odezwę dzieci francuskich, zwróconą do dzieci całego świata z nawoływaniem, by nigdy nie pragnęły wojny, czyli śmierci swych tatusiów i łez swych matek.

Druga odezwa jest głosem matek, również nawołującym o pokój.

S. Mackiewiczówna

Zeitschrift für pädagogische Psychologie*). Leipzig 1931. Nr. 4—12.

G. Lunk, autor dwutomowego dzieła p. t. „Zainteresowanie" (Klinkhardt - Leipzig) stawia ujmowanie pojęcia „zainteresowanie" z punktu widzenia humanistycznego nad ujmowanie empiryczne, biorąc pod uwagę człowieka jako całość, t. j. nietylko jako podmiot poznawający, lecz także wartościowujący. Ujmowanie empiryczne powinno być uzupełnione w sposób dwojaki: intensywnie, przez wniknięcie w głębinę czynników psychicznych irracjonalnych i osobniczo - indywidualnych, oraz ekstensywnie, przez wniknięcie w związki życia kulturalno - duchowego i nadindywidualne tworzenie i przeżywanie wartości. Przeżywając przedmioty, ujmujemy je całą duszą, rozumiemy ich znaczenie i jesteśmy z niemi wewnętrznie po-

*) Z powodu braku miejsca umieszczamy streszczenia tylko wybranych artykułów. Podwójny Nr. 5/6 czasopisma poświęcony jest znanemu psychologowi W. Sternowi z okazji obchodu 60-letniej rocznicy jego urodzin.

łączeni — słowem — mamy wobec nich zainteresowanie. Zainteresowanie jest zatem rozumienie innych osób lub istot żyjących, jest zdolnością wczuwania się w duszę drugiego i zdolnością przeżywania jego wzruszeń lub sytuacyj. Wynika stąd, iż człowiek o wyższej i bardziej zróżniczkowanej kulturze duchowej lepiej rozumie człowieka mniej rozwiniętego duchowo, aniżeli odwrotnie.

B. K e r n, w przyczynku do racjonalizacji procesu uczenia się, porusza sprawę ćwiczenia i powtarzania w dzisiejszej szkole pracy. Bardzo ważne i zastanowienia godne wywody autora odwracają medal t. zw. „metod twórczych" i pokazują jego ujemną stronę. Nowe metody pracy zapomijają bowiem o momencie ćwiczenia i utrwalenia efektu pracy, zaczem idzie rozluźnienie wiadomości pozytywnych i wogóle brak wiedzy. Autor przytacza wiele mówiące słowa D i b e l i u s a: „Nowoczesny student uczył się w prymie sądzenia na podstawie odczytów i wypracowań, lecz o faktach, na których te odczyty były oparte, słyszy dopiero w uniwersytecie; dawniej miała się rzecz odwrotnie". Podręczników, wskazujących jak należy uczyć tego lub innego przedmiotu, mamy całe bibljoteki, natomiast podręcznika, któryby wskazywał racjonalne a w szczególności ekonomiczne metody uczenia się, niema ani jednego. Autor jest przekonany, że wspomnianemu złu (t. j. rozluźnieniu i ulotnieniu się wiadomości z jednej i przeciążaniu uczniów z drugiej strony) zaradzić można przez ulepszenie techniki uczenia się w szkole współczesnej. W tym kierunku podaje szereg konkretnych wskazań metodyczno - dydaktycznych.

F i s c h e r, prof. uniwersytetu w Monachjum, który w krótkim zarysie zapoznaje czytelników z jądrem filozofji S t e r n 'a. „Krytyczny personalizm" Sterna jest próbą zastąpienia przeciwnych sobie pojęć filozoficznych „Duch" — „Materja" przez pojęcia „Osoba" — „Rzecz". „Osobą" w ujęciu szerszem jest każda sensownie, t. j. samoistnie i celowo funkcjonująca całość, „rzeczą" — każda mechaniczna, t. j. nie znająca samoistnego celu i dążenia, suma. W tem znaczeniu osobą jest każda roślina, każde zwierzę, każdy indywidualny człowiek, każdy naród, rzeczą zaś np. kupa piasku, maszyna, szereg wyobrażeń, sprowadzona przypadkiem grupa ludzi i t. p. Systematycznie rozwinął W. S t e r n swoją filozofję w 3-tomowem dziele p. t. „Osoba i rzecz. System krytycznego personalizmu": I. Wyprowadzenie i podstawy nauki (1906), II. Osobowość ludzka (1918), III. Filozofja wartości (1924).

Z kolei prof. Dr. O. S e l z ogłasza wykład p. t. „Człowiek twórczy".

Artyści i myśliciele zgodnie opowiadają, iż idea dzieła, utworu poetyckiego, myśli filozoficznej przyszła im w chwili upojenia i zachwytu. Proces wewnętrznego rodzenia się idei nazywają „inspiracją", natchnieniem. Ów proces twórczego upojenia opisali najtrafniej dwaj poeci - filozofowie — R o u s s e a u i N i e t s c h e. Uzupełniając powyższe utarte mniemania, podkreśla autor, iż z punktu widzenia psychologicznego twórczość jest „pracą" w najlepszem tego słowa znaczeniu, a upojenie twórcze

„przeżywaniem pracy", silnie zabarwione uczuciem radości. Niema problemów, a tak samo niema poprostu genjuszu bez uprzednich doświadczeń, bez nabytej wiedzy i bogactwa przeżyć. Indywidualność genjuszu nie determinuje jedynie wrodzona dyspozycja; kształtuje ją również dana epoka kultury duchowej. Twórczość wymaga studjum, namysłu, cierpliwości, wytężonej pracy, zainteresowania i woli. Autor wykazuje na konkretnych przykładach (Faraday, Dageurre, R. Wagner, Edison), że rozwiązanie problemów przez t. zw. „szczęśliwy przypadek" zwykle poprzedzane jest długą, niezmordowaną obserwacją, nieustanem próbowaniem. Nieświadome czy podświadome działanie i tworzenie nie jest ani istotną, ani przednią cechą genjalnej osobowości.

Prof. Dr. A. Hoffmann przynosi przyczynek do psychologji socjalnego zachowania się dziecka w wieku przedszkolnym na podstawie 48-minutowej ścisłej obserwacji 3 wzgl. 4 dzieci w pewnej ochronce.

Celem tej wzorowo zorganizowanej i przy pomocy protokułu przeprowadzonej obserwacji a następnie psychologicznej interpretacji w opisanym wypadku było roztrząsanie postawionego przez W. Stern'a w dziale p. t. „Psychologja wczesnego dzieciństwa") problematu: „Czy małe dziecko (3 — 6 lat) zorjentowane jest egocentrycznie, czy socjalnie? „W rezultacie próba wydała następujący wynik (podobny zresztą jak u innych badaczy) : Mimo, że twory grupowe we wczesnym wieku dziecięcym nie są zbyt trwałe (30 — 60 minut oraz, mimo typowych różnic w socjalnem zachowaniu się małych dzieci, stwierdzić należy, że każde dziecko odczuwa instynktownie potrzebę nawiązania kontaktu z innemi dziećmi rówieśnemi.

Friedrich Glaeser w głęboko ujętej rozprawce wskazuje na braki, wynikające z utartego podziału pedagogiki na etykę i psychologję. Ów podział nie tylko nie daje wystarczającej podstawy dla zrozumienia działania pedagogicznego, ale nie ujmuje dostatecznie także stosunku wartości i rzeczywistości. Zdaniem autora, podstawą głębszego ujęcia problemu wychowania są dzisiaj następujące pewniki: 1) Wszelkie wychowywanie i kształcenie jest w istocie realizowaniem wartości. 2) Wszelkie działanie i dążenie wychowawcze ma do czynienia z (odnoszącemi się do wartości) postawami i postępkami, które mogą się ujawniać tylko w osobach lub w stosunku do osób. 3) Również i realizowanie wartości, mimo momentów nadosobniczych, oraz mimo zależności od warunków zewnętrznych, możliwe jest tylko w stosunku do osób lub w osobach. Przy tak pojętej czynności wychowawczej na szczególną uwagę zasługują „ustalenie wartości", jako punkt wyjścia i „recepcja wartości", jako cel czynności wychowawczej. Wartości, mające być przez wychowanie realizowane, muszą posiadać charakter „aktualny", t. j. muszą być dane przez jakieś zachowanie się, dążenie, działanie, a nie powinny być podawane tylko w ujęciu słownem. Stąd w wychowaniu „osobowość" wychowawcy ma decydujące znaczenie. Aktualność powinny posiadać także wartości, czerpane z dzieł kultury, t. zn., że realizacja takich wartości wymaga wtórnej ich aktualizacji. W jednym i drugim wypadku ustalenie wartości, ze względu na skuteczność „działa-

nia", podlega pewnym prawom formalnym. I tak: ustalenie wartości wymaga jednoznaczności, precyzyjnej określoności, wyrazistości i akcentowania tego, co jest istotne i najważniejsze. Samo zaś realizowanie wartości musi być nastawione na rzeczywistość, t. j. musi z jednej strony zmierzać do faktycznej rzeczywistości, z drugiej strony musi się z tą rzeczywistością liczyć. Wychowywanie jest w każdym razie realizowaniem wartości na nowo inaczej — ich odbudową. Zasadniczem prawem tej odbudowy jest recepcja w znaczeniu osobniczej reakcji na całokształt danych wartości rzeczywistych. Wchodzą tu w grę takie momenty jak: spontaniczna postawa wobec wartości, możność znalezienia osobniczych wartości, postawa wychowanka wobec wychowawcy, indywidualność, wewnętrzny kontakt między wychowawcą a wychowankiem i inne. Sztuka wychowania nietyle od metody pedagogicznej zawisła, ile od należytego ustosunkowania się do danych wartości rzeczywistych i od osobliwego wniknięcia w związki osobnicze. „W istocie ani człowiek, ani czas nie kształci przez metodę lub środki, lecz przez swoje jestestwo". (str. 298).

H. Vorwahl uważa życiorysy studjującej młodzieży za dobre źródło psychologji młodzieńczości, na co przytacza w artykule swym liczne dowody z własnej praktyki szkolnej.

Hans Lämmermann, pisząc o stosunku, zachodzącym między uzdolnieniem ogólnem a uzdolnieniem specjalnem i jego znaczeniu dla organizacyjnego zróżniczkowania szkoły, dochodzi, na podstawie odnośnych badań, do przekonania, że w szkole uzdolnienie ogólne ma nierówno większe znaczenie, niż różne kierunki uzdolnień i zainteresowań specjalnych. Mając na uwadze ten fakt, proponuje dla wyższego stopnia szkoły powszechnej zróżnicowanie klas według ogólnej zdatności uczniów do nauki w tych przedmiotach, które zależą głównie od uzdolnienia ogólnego, zaś dla przedmiotów techniczno-artystycznych, co do których współzależność od ogólnej zdatności jest mniejsza, proponuje kursy, w których mogą być połączeni uczniowie o dobrem, średniem i o słabem uzdolnieniu ogólnem.

Gustaw Schmidberger referuje wyniki porównawczych badań nad pilnością i uwagą u chłopców i dziewcząt. Dziewczęta na wszystkich stopniach nauki znacznie przewyższają chłopców w pilności. Stopniowy spadek pilności w ciągu lat szkolnych jest u dziewcząt mniejszy, niż u chłopców. Badania porównawcze nad uwagą, jakkolwiek mniej liczne, wykazują również pewne plus po stronie dziewcząt.

Aloys Fischer w głęboko ujętym artykule roztrząsa zagadnienie pojęcia i zadań wychowania. W wyniku swych rozważań definjuje wychowania jako „kierowanie rozwojem". „Rozwojowi niekierowanemu zawsze grozić będzie niebezpieczeństwo wytrącenia z tempa i kierunku"..., „wychowanie jest to niby oko, które widzi możliwy cel, a które poto pracuje, aby go dopiąć". Zadania wychowania zawsze wynikały i wynikają z wielkich istotnych potrzeb czasowych. Obecnie wysuwają się na czoło wychowanie

narodowo-państwowe, idea swobody i postulat pogłębienia wychowania w kierunku rzeczy zasadniczych i wiecznie trwałych.

H. V o r w a h l w krótkich wywodach stwierdza fakt nadmiernego rozpolitykowania niemieckiej młodzieży.

Przyczyn tego wielce niepożądanego zjawiska dopatruje się w odrębnościach psychiki młodzieńczej oraz w obecnej krytycznej sytuacji polityczno-gospodarczej. Szkoła winna się starać o odpowiednie wyładowanie nadmiaru młodzieńczej energji w innym kierunku — w jakim, tego autor nie podał

Fr. Śniehota

I n t e r n a t i o n a l e Z e i t s c h r i f t f ü r E r z i c h u n g s w i s s e n s c h a f t.

1. Jahrg Nr. 4 Köln 1931/32.

Zeszyt zawiera przeważnie artykuły z dziedziny szkolnictwa zawodowego.

B r a u e r (Das Arbeitslosenproblem als Bildungsproblem) widzi w społecznem zjawisku bezrobocia ważny problem wychowawczy. Socjologowie, moraliści, pedagogowie godzą się w zasadzie, że charakterystyczne poczucie niższości związane z tym faktem, jest społecznie niepożądane i musi być usunięte. Obok dążenia do dostarczenia pracy — już dzisiaj widzimy — jak cały szereg grup (syndykaty robotnicze i zrzeszenia zawodowe) stara się ten problem rozwiązać przez dalsze doskonalenia w zawodzie, kursa dokształcające i t. p., a przedewszystkiem przez utrzymanie ścisłego kontaktu z bezrobotnymi, aby zapobiec utracie poczucia wspólnoty, która najlepiej chroni przed duchowymi i moralnymi następstwami bezrobocia.

A b b o n zaznajamia nas z wykształceniem technicznem w Anglji.

F o n t e g u e (Le problème de l'orientation professionelle) daje rzut oka na początki poradnictwa zawodowego we Francji i wykazuje, że obecnie główną rolę musi w tej dziedzinie odegrać szkoła. Autor omawia nowo pojmowane skierowywania ku zawodom przez umieszczanie dziecka w specyficznem, naturalnem środowisku danego zawodu, powolne rozwijanie zawodowych sposobów myślenia i budzenie ideału zawodowego. Czytanie specjalnych czasopism, zwiedzanie warsztatów rzemieślniczych i fabryk, praca ręczna odpowiednio zorganizowana — oto środki poradnictwa zawodowego na terenie szkoły.

K e l l e r (Recent Treuds in Vocational Education in The Unitea States) nie przedstawia całokształtu przemian w dziedzinie szkolnictwa zawodowego Stanów Zjednoczonych, lecz chce wykazać tylko, jak rozwój życia gospodarczego wywiera wpływ na wychowanie zawodowe, — oraz opisać sposoby, za pomocą których usiłuje się zmodernizować szkolnictwo zawodowe i utrzymać jego kontakt z wymaganiami chwili obecnej. Na końcu artykułu podaje autor wykaz najnowszej literatury z tej dziedziny.

M ü n c h — O kształceniu nauczycieli w Anglji. Specyficzny liberalny system szkolnictwa angielskiego dawał zawsze kolegjom nauczycielskim wielkie możliwości rozwojowe. Zaznaczają się wyraźnie różnice lokalne i indywidualne. Dyrektor ma rozległą władzę i jest głównym doradcę studentów. Selekcja jest bardzo ostra ze względu na małe zapotrzebowanie w stosunku do ilości kandydatów. System — internatowy. Studja pozwalają na specjalizację. Dobre stosunki z uniwersytetami, do których kandvdaci mają wstęp, świadczą o solidarności, która nie ma partyjności i manifestuje się we wszystkich sprawach narodowych.

W d z i a l e k r y t y k literackich i sprawozdań mamy między innymi artykuł K a n t z a o przemysłowym ruchu pedagogicznym w Niemczech (przegląd literatury), oraz sprawozdanie z międzynarodowego Kongresu Nauczania Technicznego w Genewie. *J. Stroczanka*

V i e r t e l j a h r s c h r i f t f ü r J u g e n d k u n d e. Z e s z y t y 1, 2, 3 i 4. 1931 r. i 1 z. 1932 r.

Omawiane zeszyty — to pierwsze numery czasopisma, redagowanego przez O. Tumlirza. Pozwalają one już zorjentować się w charakterze kwartalnika i rodzajach poruszanych zagadnień. Większość artykułów pochodzi z pod pióra zwolenników psychologji indywidualnej i kierunków pokrewnych. Duży nacisk położono na praktyczną wartość pisma dla wychowawców i nauczycieli — (obszerny dział psychologji stosowanej). Oto streszczenie kilku wybranych artykułów.

R. A l l e r s „Bemerkungen zur Lehre vom Charakter". Autor, lekarz mówi o współdziałaniu obserwacji lekarskiej i psychologiczno-pedagogicznej w dziedzinie charakterologji. Podkreślając cechę zmienności charakteru jednej i tej samej osoby, dochodzi Allers do jego definicji. Charakterem nazywa regułę postępowania, swoisty sposób wartościowania — „charakterystyczny" dla danej jednostki. Wnioski, jakie autor wysnuwa z tej definicji, streszczają się w tem, że lekarz i psycholog dążą do zrozumienia indywidualnego sposobu odnoszenia się do świata, który może wynikać z czynników wrodzonych, ale jest również następstwem oddziaływania otoczenia. Współdziałanie medycyny i psychologji na terenie wychowania jest niezwykle pożądane. Dzisiaj mówi się raczej nie o współdziałaniu, ale o wtargnięciu medycyny do pedagogiki. To znamienne rozszerzanie biologicznych sposobów myślenia na dziedzinę społeczną i moralną wyraża się np. ujmowaniem zmian charakteru jako zmian patologicznych. (Z punktu widzenia lekarza wina i kara wogóle nie istnieje).

Cały ten problem: medycyna a psychologja, leczenie a wychowywanie jest bardzo aktualny nie tylko na terenie samej praktyki pedagogicznej ale również i nauki. To też na marginesie artykułu Allersa możnaby umieścić cały szereg uwag o wzajemnym stosunku obu tych kategoryj myślenia w dobie obecnej. E. Kretschmer w swej książce „Medizinische Psychologie" usiłuje z niesłychanie obszernego materjału badań neurologicznych i fizjologicznych wydobyć to co najistotniejsze dla właściwej psychologji,

— a psychologję ujmuję nie jako uboczny produkt neurologicznych sposobów myślenia, lecz przyznaje jej własne zdecydowane linje kierunkowe. Cały szereg pokrewnych prac, — Schwarza, Kronfelda (Psychoterapie), Schildera (Medizinische Psychologie) świadczą o ruchliwem, owocnem życiu w dziedzinie psychologji lekarskiej.

Nasuwa się tu również inna uwaga. Niezaprzeczalne jest znaczenie psychopatologji dla psychologji. Tutaj wspomnę jeszcze o tem, że i w Polsce nie brak zrozumienia dla konieczności spopularyzowania idei współdziałania lekarza i wychowawcy; np. w nowem wydaniu zbiorowem książki „Higjena szkolna" (red. St. Kopczyński) znajduje się rozdział opracowany przez prof. St. Szumana p. t. „O stosunkach czynności leczenia i wychowywania oraz o pojęciu i czynnikach wychowawczych zdrowia psychicznego".

O. T u m l i r z. (Die Bedeutung einer jugendpsychologischen Kasuistik) w programowym artykule o znaczeniu psychologji młodzieży stara się ustalić stosunek tej nauki do psychologji człowieka dorosłego, pedagogiki, charakterologji, typologji. Autor mówi również o potrzebie dokonywania jak największej ilości pojedynczych obserwacyj i charakterystyk, oraz analizy i wyświetlania wątpliwych przypadków. Znajomość najrozmaitszych przejawów i odmian danego typu ma podstawowe znaczenie dla pedagoga.(Zgodnie z tem założeniem umieszcza Tumlirz w każdym numerze kwartalnika w dziale ostatnim, po kilka artykułów z tej dziedziny. W zesz. 1 daje przyczynek do psychologji rodzeństwa i charakterystykę dziecka t. zw. trudnego). — Tumlirz radzi obserwować i analizować wypadki będące na pograniczu i normalny — nienormalny. Nasuwa się tu cały szereg uwag w związku z zagadnieniem stosunku psychopatologji do psychologji wogóle. Obrazy psychopatyczne, w których napotykamy powiększone cechy normalne, zatrzymanie się rozwoju na pewnem stadjum rozwojowem lub regresje, zjawisko rozkładania się procesów złożonych na proste, rozczepienia osobowości i t. p., ułatwiają obserwację procesów psychicznych w psychice normalnej często niedostrzegalnych, trudnych do uchwycenia. W tym kierunku idą badania psychologiczne przedewszystkiem we Francji. Wystarczy wymienić prace Wallona z ostatnich lat.

E. C l a p a r è d e „Funktionelle Psychologie und Pädagogik", zesz. 2. Są to wyjątki z nowej książki Claperède'a w tłumaczeniu Tumlirza. „Psychologja funkcjonalna nie chce być żadnym określonym — jednym z wielu — kierunkiem pedagogiki, ani też teorją o najgłębszej istocie czynności duchowych; chce ona być raczej metodą, dzięki której możnaby się zbliżyć do tej istoty i ustalić pewną ilość praw". Claparède przeciwstawia funkcjonalny punkt widzenia strukturalnemu i mechanicznemu ujmowaniu zjawisk. Zagadnienie związku danego przebiegu z całością psycho - fizyczną osobnika i jego wartości dla przystosowania się do otoczenia zawiera w sobie pewną dynamikę i może być punktem wyjścia dla całego szeregu nowych problemów.

Ustalając wartość funkcjonalną każdego procesu odpowiada psychologja funkcjonalna potrzebom praktycznym, porządkuje zjawiska z punktu widzenia środków i celów (np. zdobywanie wiadomości jest środkiem do rozwoju inteligencji, jest funkcją myślenia). Ze stanowiska pragmatystycznego, jakie zajmuje Claparède, wystarczającem kryterjum wartości metody funkcjonalnej, jest jej użyteczność. Claparède stwierdza również, że funkcjonalny punkt widzenia jest często nieświadomie stosowany tak w kierunkach strukturalnych jak i mechanicznych, jest bowiem niezwykle dogodny dla badacza.

A. Lorber (Das sexuelle Wissen der Grossstadtjugend) cytuje wyniki ankiety przeprowadzonej w szkołach miejskich. Okazało się że 20% dzieci jest najdokładniej uświadomionych już w 6 i 7 roku życia, dalsze 25% około 10 roku. Okrągło — połowa chłopców wchodzących w okres dojrzewania ma w dziedzinie seksualnej wiadomości najszczegółowsze reszta — mniej lub więcej mgliste. Jeżeli chodzi o źródła uświadomienia są nimi w przeważającej części rówieśnicy (62%), poza tem książki, dorośli (służba) i obserwacja otoczenia i życia wogóle.

Artykuł Lorbera to jeszcze jeden przyczynek do seksualnej psychologji dziecka — z wielu głosów jakie ostatnio w tej sprawie się podnoszą. Cyfry te stawiają pedagoga wobec faktu dokonanego, z którym się musi liczyć. To, że nie musi uświadamiać, nie uprawnia go do ignorowania całej tej dziedziny. Bierna postawa wychowawcy wobec tych zagadnień jest jednym z największych błędów pedagogiki współczesnej.

T. Heller (Uber dissoriale Ausartung Jugendlicher). Częste w okresie dojrzewania fakty aspołecznych wykroczeń młodzieży uważa autor tylko za pewnego rodzaju psychiczne nawarstwienie, zmiany powierzchowne, objawy, które nie wrastają na stałe w psychiczną strukturę — nie naruszają jej, po jakimś czasie bowiem, młody zazwyczaj wraca w granice nakreślone prawem i obyczajem. Autor przytacza kilka przykładów i dochodzi do wniosku, że czyny tego rodzaju, najczęściej, nie są motywowane i skierowane, a należą raczej do rzędu czynności przypadkowych, u podstawy których leży reakcja wyzwalająca i protest przeciw najróżnorodniejszym czynnikom. Aspołeczne postępowanie jest następstwem niezaspokojonego pędu, do znaczenia — natychmiast bowiem, gdy przez zmianę warunków umożliwimy osiąganie dobrych wyników w pracy i powodzenie w życiu — zmienia się charakter, a poprzedni okres aspołecznego nastawienia, wyrażający się np. kradzieżami, ucieczką z domu i t. p., staje się dla chłopca czemś obcem, niemiłem i zostaje jaknajprędzej zapomniany. Ciekawa jest krytyka metody psychoanalitycznej, jaką autor przeprowadza w związku z omówionemi faktami. Jeżeli chodzi o metodę postępowania, metodę leczenia w takich wypadkach, to zasługa nie leży — według niego — w żadnej określonej terapji pedagogicznej, — a jedynie w zmianie środowiska, które samo przez się zapoczątkowuje wewnętrzny proces psy-

chiczny, poprzez uczucie żalu i wstydu doprowadzający jednostkę do odnalezienia siebie. Te konflikty i sytuacje aspołeczne z okresu dojrzewania, rzadko tylko mają swe źródło w sferze seksualnej — u podstawy leżą zazwyczaj zupełnie inne motywy; stosowanie metody psychoanalitycznej we wszystkich wypadkach musi zatem budzić pewne zastrzeżenia. Z drugiej strony fakt, że sama jednostka potępia się i w samorzutnym procesie wewnętrznym dąży do zapomnienia poprzedniego okresu nasuwa jeszcze większe wątpliwości. Ciągłe wydobywanie niemiłych zdarzeń na powierzchnię życia psychicznego, analizowanie, ustalanie skojarzeń i t. p. oddaje chłopca we władzę wspomnień, których się wstydzi, obniża jego samopoczucie i paraliżuje samorzutny proces psychicznej regeneracji.

A. Bruckner dokonuje analizy dzieła Thorndike'a o badaniu inteligencji (The Measurement of Intelligenic. By E. L. Thorndike, New York 1926).

M. Vaerting — „Der freiwillige Aussenseiter als Erziehungsproblem". Zagadnienie ucznia odosobnionego powstało dopiero w ostatnich latach. Wymienić można takie prace jak: Schroeder „Soziologie der Volksschulklasse" 1928, „Der Aussenseiter" 1929 oraz Döring „Psychologie der Schulklasse". Autorka niniejszego artykułu natomiast omawia problem wyłącznie z punktu widzenia wychowawczego. Jak nauczyciel ma wykryć w grupie szkolnej uczniów odosobnionych, jak włączyć ich do grupy, a przedewszystkiem jak zapobiec temu faktowi, który — zwłaszcza w wychowaniu takiem jak się je dzisiaj pojmuje — jest zjawiskiem bardzo niepożądanem, a dla dziecka często tragicznem.

Artykuł jest wyjątkiem z nowej książki pani Vaerting „Schüler unter sich". Najważniejsza przyczyna odosobnienia jest według autorki — poza czynnikami wrodzonymi, upośledzeniem cielesnem i środowiskiem domowem — klasa szkolna. Punkt ciężkości zagadnienia powinien być przeniesiony z jednostki na grupę, bo tu przedewszystkiem leży przyczyna odosobnienia. Jedynem lekarstwem będzie uspołecznienie klasy, która dzisiaj jest kolektywem wyraźnie aspołecznym. Ta strona zagadnienia była dotychczas niedoceniana. Powszechnie zakłada się, że u ucznia, który chodzi własnemi drogami, mamy do czynienia z poczuciem niepełnowartościowości. Według autorki są to wypadki stosunkowo rzadkie, a społeczny fakt odosobnienia wynika z ujemnych oddziaływań środowiska. Jednostka taka może być nawet z natury obdarzona bardzo wyraźnym zmysłem społecznym, a zrażona niepomyślnemi próbami nawiązania kontaktu z grupą. Autorka podaje cały szereg praktycznych wskazówek jak zabrać się do uspołeczniania klasy.

W zesz. 1 r. 1932 A. Adler (Psychologja indywidualna a wychowanie) wychodząc od podstawowego założenia swej teorji — że zachowanie się człowieka zależy od jego mniemania o swojej wartości i swoich zdolnościach oraz jego poglądów na zadania życia, omawia szerzej problem dziecka rozpieszczonego. Artykuł nie wnosi nic nowego i mieści się bez reszty w dotychczasowych ramach kierunku psychologji indywidualnej.

G l a e s e r — „Das pädagogische Verhältnis und die Jugendkunde". Autor omawia specyficzny stosunek wychowawczy istniejący między przedmiotem a podmiotem procesu wychowawczego; krytykuje t. zw. technologje pedagogiczne, — teorje — które w wychowaniu widzą „obrabianie" objektu, leżące już na granicy stosunku do rzeczy. Zamiast międzyosobowego naturalnego oddziaływania stwarzają one sztuczne konstrukcje.

Autor stoi na stanowisku psychologji humanistycznej i oświetla stosunek między wychowawcą a dzieckiem z punktu widzenia idei „społeczności". W wychowanku uznany zostaje podmiot, — duchowa i moralna osoba, jako założenie, a zarazem jako środek wychowawczy. Wychowanie przestaje być zawikłanym, technicznym procesem, a staje się kształtowaniem ducha. Autor ostrzega przed ujmowaniem tego życiowego stosunku w schematy, — jest on bowiem tak różnorodny jak rozmaite są typy i indywidualności ludzkie. Jeden i ten sam stosunek wychowawczy nawet zawiera w sobie ciągłą zmienność i dynamikę — jest przecież stosunkiem, którego jeden człon przynajmniej, zmienia się ciągle — tworzy, kształtuje swą osobowość. Stosunek wychowawczy ma swój „sens" tylko na tle objektywnych wartości i ideałów. Duchowe życie jednostki powstaje i rozwija się w ciągłym, najściślejszym związku z światem zewnętrznym, dziedziną wartości, „formami" życia. Psychologja młodzieży może odegrać wielką rolę w zrozumieniu specyficznych cech stosunku wychowawczego, przedewszystkiem przez wyjaśnienie, jak się ten stosunek odzwierciedla subjektywnie w świecie młodzieży oraz jaki ma wpływ na kształtowanie się osobowości.

Zeszyt zawiera pozatem artykuł H. V e r w a h l a p. t. „Das Bild der Vorpubertät in der Literatur" (przytoczone wyjątki z książek) — R. A l l e r s a, obserwacje dzieci — oraz opis stanów depresyjnych siedemnastoletniego chłopca.

J. Stroczanka



IV ANNÉE LE 1 OCTOBRE 1932 No 3—4

RÉVUE TRIMESTRIELLE PÉDAGOGIQUE

ORGANE DE LA SECTION PÉDAGOGIQUE

DE L'ASSOCIATION CHRETIENNE — NATIONALE DES INSTITUTEURS DES ÉCOLES PRIMAIRES

DIRECTION : VARSOVIE, rue SENATORSKA No 19

RÉSUMÉ

W. WĄSIK.

IMPORTANCE DE FROEBEL DANS L'HISTOIRE DE LA PEDAGOGIE ET DANS LES TEMPS ACTUELS

Dans la première partie de l'article l'auteur nous a exposé la génèse de la conception pedagogique de Froebel et caractérisé son système d'éducation sous forme d'un phénomène romantique par excellence au point de vue d'idéologie; il nous a dénoté en outre ses conceptions didactiques dans le domaine de la technologie pédagogique tout en nous exposant brièvement l'histoire du froeblisme en Allemange, en Europe et en Amérique en général; enfin il nous a fait voir de nombreuses filiations de la penseé de ce pédagoque - romantique allemand avec „l'école du travail" actuelle (la réception de Froebel).

Dans la deuxième partie il nous a tracé l'ébauche du mouvement „froebliste" en Pologne, tout en attirant notre attention surtout sur certaines, idées pédagogiques analogues, indépendantes cependant de Froebel, qui avaient paru dans l'histoire de notre science pédagogique depuis le XVIII siècle (surtout chez Krajewski qui l'avait précédé et Trentowski, son contemporain).

X M. SKIBNIEWSKI.

ETHIK UND GESCHICHTSUNTERRICHT

Einer der Hauptmomente im Geschichtsunterricht ist die Erziehung der Schüler zum richtigen Urteil über Tatsachen der Vergangenheit und Gegenwart. Der Unterricht in der Literatur unterscheidet sich darin besonders von dem der Geschichte, dass man dort die Biographien der verschiedenen Schriftsteller und Dichter in ihrem vollen Umfange findet, während man in der Geschichte grösstenteils das Leben ihrer Helden nur insoweit anführt, inwieweit diese an den geschichtlichen Ereignissen teilgenommen und damit zur geschichtlichen Entwicklung beigetragen haben.

Der Schüler muss sich von der nationalen Idee durchdringen lassen. Diese Idee wird sich in seinem späteren Leben und in seiner Berufsarbeit erfolgreich auswirken. Um dieses Ziel zu erreichen, genügt es, wenn der Erzieher selbst von diesen Idee durchdrungen ist; ohne Anwendung von Rhetorik wird seine eigene Uberzeugung von selbst wirken.

Ein Nachteil des Geschichtsunterrichts ist die Gefahr, dass der Patriotismus leicht in Chauvinismus übergehen kann. Vor dieser Gefahr muss uns unsere christlich - religiöse Weltanschauung bewahren. Das Christentum gibt uns höhere Ideale, die uns über die irdischen National, und Klassenkämpfe hinweg zu jener ewigen und himmlischen Liebe führen, die uns Christus gelehrt hat. Wir müssen uns freihalten von all den Extremen wie Indifferentismus und Intoleranz, Chauvinismus und Internationalismus. Wir haben das unveräusserliche Recht und auch die hl. Pflicht, unser Vaterland zu verteidigen, aber Hass gegen unsere Feinde soll ferne von uns bleiben.

Ein weiteres Ziel des Geschichtsunterrichtes vom ethischen Standpunkt aus ist die Liebe zur Wahrheit, und eine tiefe Überzeugung, dass die Geschichte nur insofern einen Wert darstellt, als sie uns Wahrheit lehrt. Die Geschichte darf nie Parteizwecken dienen.

T. POTEMSKI.

SPRANGERS PÄDAGOGISCHE ANSCHAUNGEN

F. ŚNIEHOTA.

BEITRAG ZUM PROBLEM DER „KINDERLUEGE“ AUF GRUND EINER ERHEBUNG IN DEN MITTELSCHULEN IN KATOWICE

Die vom Verfasser veröffentlichten Untersuchungen über die Lüge bei Kindern und Jugendlichen sind im Grunde genommen die Ergebnisse einer Kontrollerhebung. Die Anregung hierzu gab die bekannte Wiener Arbeit „Gibt es Fälle, in denen man lügen muss?" verfasst von Charlotte Bühler und Johanna Haas, wobei zu bemerken ist, dass sich die Erhebung in Katowice auf ein wesentlich umfangreicheres Material, nämlich auf 1813 Antworten von insgesamt 994 Kindern und Jugendlichen beiderlei Geschlechts erstreckt. Eine Vergleichung mit den Wiener Ergebnissen ist dadurch gesichert, dass einmal die Einteilung der Lügen in soziale, asoziale und antisoziale streng eingehalten, zum andern auch die Erwachsenenlüge, sowie das Alter der Befragten und zum Teil ihr soziales Milieu und Charakter mit in Betracht gezogen wurden.

Aus der Fassung der Frage geht hervor, dass es vor allem auf das Problem der Notlüge (besser: Lüge aus Notwendigkeit) ankommt. Dem Verfasser hat es gelegen, festzustellen, ob und in wecher Weise Kinder und Jugendliche die Lüge, insbesondere die eigene, rechtfertigen, und welcher Art ihre Argumente sind, ob mehr ethischer oder mehr praktischer Art. Die von Frau Universitätsprofessor Dr. Charlotte Bühler in Wien angewandte Frage erschien ihm für diesen Zweck vollkommen ausreichend.

Zur Auswertung gelangten Antworten von 511 Schülern und 483 Schülerinnen aus 30 Klassen (15 K. - Klassen und 15 M. - Klassen) vom 3. bis zum 10. bezw. 12. Jahrgang. 172 (17%)

der Befragten gaben die entschiedene Antwort „nein", davon führten 16 Knaben und 28 Mädchen eine mehr oder minder eingehende Begündung ihrer ablehnenden Einstellug zur Lüge an. Nach Abzug jener 172 negativen Antworten verblieben 822 Antworten von 445 KK. und 377 MM. mit insgesamt 1813 Beispielen, u. zw. von KK. 1212, von MM. 601. Der Unterschied in der Zahl der Beispiele bei KK. und MM. erklärt sich einfach daher, dass die MM. bei Beantwortung der Frage ausführlicher und sorgfältiger waren.

Wenngleich die Ergebnisse der Neuerhebung in Katowice im grossen und ganzen mit den Wiener Ergebnissen übereinstimmen, so waren doch inbezug auf manche Unterfragen wesentliche Unterschiede zu verzeichnen. Auch hinsichtlich der Erklärung mancher Abweichungen in den Antworten der KK. und MM. konnte der Verfasser den Wiener Autorinnen nicht immer beipflichten. Doch sind das mehr nebensächliche Momente. Wesentlich ist das Schlussergebnis, das sich in der Hauptsache wie folgt darstellt:

1. Von 994 befragten Kindern und Jugendlichen beiderlei Geschlechts erkannten 882 (83%) die Notwendigkeit der Lüge unter Anführung von verschiedenartigsten Motiven schlechtweg an. Wie schon oben bemerkt, 172 (17%) lehnten die Notwendigkeit der Lüge ab, und nur ein Drittel jener 172, d. s. 5% der Allgemeinheit, begründete die negative Einstellung. Daraus ergiebt sich, dass nur ein geringer Teil von Kindern und Jugendlichen einen klaren Begriff von der Verwerflichkeit der Lüge überhaupt besitzt. Bei den Kindern und Jugendlichen, welche ihre ablehnende Einstellung nicht begründet hatten, kann wohl nur ein instinktmässiges Gefühl inbezug auf den in der Frage enthaltenen ethischen Widersinn angenommen werden. Es verbleibt also die Tatsache, dass sich eine überwiegende Mehrheit von Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 18 Jahren über den ethischen Wert oder Unwert der Lügenmotive keine weiteren Gedanken macht. In den angeführten Beispielen beschreiben die Befragten ebensoviel eigene wie fremde Lügen. Mit Ausnahme des Scham-Motivs, das in den Fremdbeispielen fehlt, kommen in den Antworten alle andern Motive vor, wobei

das zahlenmässige Auftreten der einzelnen Motive recht verschieden ist. Am häufigsten sind vertreten: bei eigenen Lügen von Kindern und Jugendlichen: Furcht vor Strafe, Naschhaftigkeit, Verheimlichung angerichter Schäden, Pflichtversäumnis und Faulheit in den Schularbeiten; bei Erwachsenem: Fremdverteidigung, Schuldverheimlichung, Selbstverteidigung usw.

2. Hinsichtlich des Grades der ethischen Einstellung zur Lüge sind bei Kindern und Jugendlichen zanächst zwei Gruppen zu unterscheiden: ein Teil lässt sich ausschliesslich von ethischen Rücksichten leiten und führt nur Beispiele von sozialen Lügen an, ein andrer Teil lässt neben altruistischen Motiven auch egoistische und antisoziale Beweggründe gelten. Zur Gruppe I gehörten 220 (26%) Befragte, zur Gruppe II 120 (15%). Nach Ausscheidung der letzteren stellen wir fest, dass sich 602 (74%) befragte Kinder und Jugendliche von lebenspraktischen Rücksichten leiten lassen. Sie sehen die Lüge einfach als eine im Leben gegebene Notwendigkeit an, bezw. als ein geeignetes Mittel zur Erreichung verschiedener Ziele in Form von Vorteil, Nutzen, Befriedigung — kurzum Lebensannehmlichkeiten, oder zur Vermeidung von Unannehmlichkeiten, wie Strafen, Verlusten u. ä. m.



TREŚĆ NUMERU

ARTYKUŁY:

Z PIŚMIENNICTWA:

a) Książki:

b) Czasopisma:

Rękopisy do druku, książki, broszury do sprawozdań należy nadsyłać pod adresem Redakcji.

Cena pojedyńczego numeru . . 3 zł.
Prenumerata roczna . . . . . 10 „
„ półroczna . . . . 5 „

Drukarnia Wzorowa — Warszawa — Długa 20.